Kátia Simone Benedetti

A falácia socioconstrutivista

Por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever

KIRION

Kátia Simone Benedetti (1970–) nasceu em Itatiba, no interior de São Paulo. Licenciou-se em letras em 1993, especializou-se em psicopedagogia (1999) e é mestre em música pelo Instituto de Artes da UNESP (2009). É professora de língua portuguesa da rede municipal de ensino de Itatiba desde 2001. É autora também de *Dignidade ultrajada: ser professor do ensino público nos dias atuais* (2013) e de *Eu, professora e Burnout: como o sistema público de ensino adoece professores dedicados e prejudica alunos interessados* (2016).

A falácia socioconstrutivista

Por que os alunos brasileiros deixaram
de aprender a ler e escrever



Kátia Simone Benedetti



A falácia socioconstrutivista:
por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever
Kátia Simone Benedetti
Prefácio: Dr. Vitor Haase
1ª edição — janeiro de 2020 — CEDET

Editor:
Felipe Denardi

Revisão ortográfica:
Jefferson Bombachim

Preparação de texto:
Beatriz Mancilha

Capa:
Brunortega | Projetos Gráficos

Diagramação:
Gabriela Haeitmann

Revisão de provas:
Jéssica Cardoso
Safiri Linares

Os direitos desta edição pertencem ao
CEDET — Centro de Desenvolvimento Profissional e Tecnológico
Rua Armando Strazzacappa, 490
CEP: 13087-605 — Campinas-SP
Telefones: (19) 3249-0580 / 3327-2257
e-mail: livros@cedet.com.br

Sumário

Prefácio

Ao iniciar este prefácio, vou me permitir duas reminiscências. A primeira delas remonta ao ano de 2012, quando assisti a uma conferência do famoso pesquisador finlandês, neuropsicólogo e perito em educação matemática, Pekka Räsänen. Nessa conferência, Räsänen relatou a origem das políticas de alfabetização na Finlândia. Na década de 1950 foi descoberto que as crianças com dificuldades persistentes de leitura apresentavam problemas no processamento fonológico. As autoridades educacionais finlandesas acreditaram então que talvez o método fônico não fosse o mais adequado para alfabetizar as crianças com dificuldades. A lógica subjacente considerava que o método fônico se baseava e exigia desempenho justamente nas habilidades em que as crianças com dificuldades de leitura apresentavam problemas. A escolha recaiu, então, sobre uma abordagem compensatória: o método global ou da "palavra inteira", partindo do pressuposto de que, assim, as crianças se alfabetizariam mesmo sem conseguir estabelecer correlações mais precisas e automáticas entre as representações grafêmicas e fonêmicas envolvidas na leitura.

Ocorre que a Finlândia é um país pequeno, já era muito organizado e já tinha um sistema educacional cujas políticas eram fundamentadas em evidências. Como eles tinham as medidas necessárias e não estavam ideologicamente comprometidos com nenhuma abordagem específica, em pouco tempo observaram que essa abordagem compensatória não funcionava e resolveram dar outra chance para o método fônico.

Aí funcionou. Foi descoberto então que a lógica correta não era compensar as dificuldades mas tentar superá-las através dos métodos educacionais apropriados. Eu fiquei impressionado com a simplicidade da história contada por Räsänen. A pergunta que se coloca imediatamente é: por que não fazer algo semelhante no Brasil?

Essa pergunta remete à segunda reminiscência, mais longínqua ainda no tempo. Quando iniciei minhas atividades na UFMG em 1995, fui convidado a ministrar uma disciplina de neuropsicologia em um curso de especialização em pedagogia. Duas coisas me impressionaram à época. A primeira delas foi a avidez dos professores por aprender, por se capacitar, a sua ânsia por conhecimentos de neuropsicologia. Eu me sentia extremamente valorizado ao ver os professores procurando estabelecer contatos entre os conhecimentos neuropsicológicos que eu apresentava e sua prática em sala de aula. A segunda coisa que me impressionou foi a pobreza da literatura à qual eles tinham acesso. Nos intervalos das aulas, eu dava uma olhada nos livros expostos nos *stands* das livrarias. Fiquei chocado ao ver que havia um predomínio maciço das idéias de autores como Wallon, Vygotsky, Piaget e Freire. Freire, o mais novo deles, floresceu nas décadas de 1960 e 1970. Piaget faleceu em 1982, mas seu florescimento ocorreu décadas antes. Fiquei matutando assim: "Quer dizer então que os pedagogos no Brasil não estão tendo acesso a conhecimentos gerados pela psicologia cognitiva, psicologia comportamental e neurociência das últimas (à época) três décadas?". Compreendi que havia um problema grave na formação dos professores. O pior é que, de lá para cá, a situação não mudou muito.

Os dois problemas são imbricados. Por um lado, pode-se constatar na pedagogia uma nítida preferência por uma epistemologia fenomenológico-interpretativa, que privilegia a pesquisa qualitativa e, freqüentemente, negligencia ou mesmo tem uma atitude francamente hostil em relação à pesquisa quantitativa, ao teste de hipóteses. A pesquisa empírico-quantitativa é freqüentemente criticada por supostamente refletir relações de poder, sendo alcunhada de "positivismo". Por outro lado, essas escolhas epistemológicas se refletem na formação dos professores. A formação dos professores negligencia a abordagem científica empírico-quantitativa. Os professores em formação têm pouca oportunidade para se familiarizar com o método científico e com os conhecimentos

gerados pelas correntes mais "positivistas" da psicologia nas últimas cinco décadas. Essa atitude é colorida por um nítido viés ideológico, observado na obra de Paulo Freire.

O livro de Simone Benedetti é uma importante contribuição para integrar a formação e prática dos professores a um corpo de conhecimentos gerado a partir de uma epistemologia do teste de hipótese. Conceitualmente, Simone parte de uma exaustiva revisão e profunda compreensão das contribuições contemporâneas das neurociências para a alfabetização. Com base nesse corpo de conhecimentos, analisa, inclusive numa perspectiva histórica, as diversas correntes pedagógicas sobre alfabetização. O resultado é surpreendente. A neurociência certamente traz muitas novidades. Mas sua relevância deriva, em grande parte, das evidências empíricas que aporta para abordagens pedagógicas há muito conhecidas e há muito também esquecidas. A pedagogia é, notoriamente, um campo conflituado de conhecimento, caracterizado por uma luta ferrenha entre correntes antagônicas em busca de hegemonia de pensamento. As contribuições da neurociência contemporânea nos fazem redescobrir e revalorizar algumas abordagens pedagógicas que haviam sido esquecidos ou desvalorizadas como "tradicionais" em favor de outras abordagens tidas como modernas e inovadoras e revestidas de enorme apelo ideológico, porém desprovidas de substância empírica.

O livro de Simone Benedetti pode ser considerado um exercício em pesquisa translacional. A partir do seu amplo conhecimento e experiência como professora e pedagoga, a autora busca uma integração entre neurociência e pedagogia: como os conhecimentos neurocientíficos atuais sobre a leitura podem contribuir para o pensamento e prática pedagógicos? Que essa não é uma tarefa trivial já havia salientado William James em 1899, nas suas *Talks to teachers on psychology*. A pedagogia é uma ciência aplicada. Tal como a medicina, a pedagogia tem um componente "artístico", referente à aplicação de conhecimentos gerados nas ciências de base. A psicologia, tal como a neurociência atualmente, pode ser uma ciência de base para a pedagogia. Mas dos conhecimentos psicológicos ou neurocientíficos não deriva nenhuma implicação simples ou diretriz para a prática pedagógica. O caminho entre a ciência de base e a pedagogia é longo, tortuoso, permeado de obstáculos e se chama pesquisa translacional. Simone Benedetti cumpriu a missão de integrar esses dois campos do conhecimento com muito êxito.

Este livro nos remete também à questão sobre quais devem ser as ciências de base da pedagogia. Durante décadas a pedagogia negligenciou a psicologia e se voltou para as ciências sociais em busca de fundamentação. A lógica subjacente dizia respeito à premência das questões sociais e políticas na educação, incluindo um certo viés ideológico. Acredito que esse modelo tenha se esgotado. Está ficando cada vez mais claro que uma abordagem puramente política não contribui para a resolução dos graves problemas que afetam a educação brasileira. Questões "técnicas" há muito negligenciadas precisam ser resgatadas. O interesse crescente pela neurociência educacional reflete esse reconhecimento quanto à necessidade de uma fundamentação empírica da pedagogia, não apenas nas ciências sociais, mas também nas ciências biológicas e comportamentais.

Mencionei que a pedagogia é um campo muito conflituado de conhecimento, no qual correntes antagônicas se entrechocam em busca de hegemonia. A abordagem integrativa neurocientífico-pedagógica da leitura, proposta por Simone Benedetti, representa um importante desafio ao *status quo*. Poder-se-ia pensar que sua empreitada fosse destinada ao insucesso, uma vez que ela não é uma autoridade acadêmica ou educacional estabelecida. Mas ocorre exatamente o contrário. Já assistimos inúmeras vezes a políticas educacionais bem fundamentadas e bem intencionadas fracassarem simplesmente porque encontraram enorme resistência por parte do professorado. Isso já aconteceu e continua acontecendo. Essas políticas fracassam porque são implementadas de forma *top-down*, partindo da iniciativa das autoridades, sem considerar que as propostas dessas políticas nem sempre podem ser assimiladas pelos professores, dada a sua formação.

A abordagem de Simone Benedetti é *bottom-up*, mais lenta porém mais eficiente. Um dos grandes méritos do livro de Simone é ter sido escrito por uma professora e pedagoga, e não por um "sabichão" de uma área estranha à pedagogia. Mudar a educação no Brasil depende desse trabalho de formiguinha, de múltiplos agentes atuando de baixo para cima com o intuito de mostrar que existem alternativas ao *status quo* pedagógico. Decretos governamentais podem contribuir, mas a educação no Brasil somente vai mudar quando os professores despertarem do seu sono dogmático paulofreireano; ou seja, quando puderem cotejar

as diferentes abordagens propostas e concluírem, por si próprios, quanto a suas vantagens e desvantagens. O livro de Simone Benedetti é um exemplo de iniciativa muito bem sucedido e representará uma contribuição significativa para a educação.

DR. VITOR HAASE

Médico formado pela UFRS, mestre em lingüística aplicada pela PUC-RS e doutor em psicologia médica pela Universidade Ludwig-Maximilians de Munique. Professor do Departamento de Psicologia da UFMG, estudioso de neuropsicologia e de modelos de processamento de informação.

A falácia socioconstrutivista

Introdução

DESDE que ingressei como professora de língua portuguesa do ensino fundamental II (6º a 9º ano) da rede pública municipal de minha cidade, Itatiba–SP, no ano de 2001, comecei a viver em estado de angústia: sempre me exasperou a situação absolutamente caótica e ineficiente do sistema de ensino, principalmente por ser considerada como "normal" e "aceitável" pela maioria resignada e indiferente dos profissionais da própria área (principalmente os burocratas). Logo se tornou óbvio que os dois grandes flagelos da educação brasileira, fosse ela pública ou privada, eram a *indisciplina* e a *incapacidade de leitura-escrita* dos alunos, que chegavam aos anos finais do ensino fundamental sem as noções mais básicas do processo de alfabetização, como, por exemplo, a capacidade de identificar a sílaba tônica das palavras lidas (e, com isso, incapazes de acessar a pronúncia correta das palavras no ato da leitura).

Depois de alguns anos de estudo, abordei o problema da indisciplina e de seus efeitos para a prática docente nos livros *Dignidade ultrajada: ser professor do ensino público brasileiro nos dias atuais*[1] e *Eu, professora e Burnout: como o sistema de ensino adoece professores dedicados e prejudica alunos interessados.*[2] Mas o mau desempenho da maioria dos alunos em leitura e escrita, bem como sua grande dificuldade para compreender conceitos básicos da língua, permaneciam uma incógnita incômoda.

1 Rio de Janeiro, RJ: Editora Barra Livros, 2013.

2 Em co-autoria com Íria De Marco, Curitiba, PR: Editora Juruá, 2016.

Não conseguia compreender por que a grande maioria deles chegava ao 6º ano sem dominar minimamente nem a ortografia do português, nem o vocabulário, muito menos a leitura, mantendo erros e padrões de leitura e escrita esperados em alunos de 2º, 3º ano, e o pior: a maioria incapaz de superar tais erros. Noções básicas como as de sílaba, separação silábica, sílaba tônica, acentuação gráfica, segmentação das palavras (conhecer a identidade da palavra e não cometer erros constantes de aglutinação como, por exemplo, "concerteza", "porisso") e o próprio reconhecimento de palavras simples e freqüentes durante a leitura apresentam-se extremamente comprometidos na maioria dos alunos. É claro que, dentro do próprio sistema educacional — nos cursos de formação continuada, nas referências bibliográficas, nos materiais didáticos e nas publicações da área — jamais encontrei explicações para esse estado de coisas, explicações que me fossem convincentes. Ao contrário, tudo o que eu sempre fui obrigada a ler nos cursos de formação continuada apenas aumentava minha sensação de estranhamento e incompreensão.

Mas, ao buscar fora do arcabouço teórico dominante na área pedagógica, rapidamente ficou claro que as deficiências de aprendizagem dos alunos, bem como suas dificuldades em dar seguimento aos estudos morfológicos e sintáticos da língua integrantes dos currículos do 6º ao 9º, eram resultado da maneira como tinham sido alfabetizados e também da maneira como o ensino da língua estava sendo abordado pelos currículos do ensino fundamental. Demorou alguns anos, porém, para que eu tivesse a oportunidade de poder estudar, aprofundar-me e compreender o que realmente estava acontecendo com o ensino de língua portuguesa na educação nacional, principalmente porque não tive nenhum tipo de formação acadêmica sobre alfabetização em minha licenciatura.

Conforme passei a analisar os materiais didáticos e os currículos dos primeiros anos do ensino fundamental, compreendi que as imensas e quase intransponíveis dificuldades que a maioria dos alunos apresenta no trato com a língua portuguesa eram seqüelas decorrentes da *metodologia global socioconstrutivista de alfabetização* e da *abordagem sociointeracionista e discursiva de ensino de língua portuguesa*, ambas condicionantes da organização dos currículos nacionais, sejam eles da rede pública ou dos sistemas particulares de ensino. Ambas inteiramente contrárias à natureza neurobiológica do aprendizado da leitura-escrita e da compreensão leitora.

Ao buscar compreender o "estado da arte" da alfabetização no Brasil, passei a ler publicações da área, tanto obras "clássicas", dos autores de referência, como também artigos de pesquisa publicados em periódicos de divulgação científica das áreas de pedagogia, psicologia cognitiva e letras. Constatei que, na área de pedagogia, a concepção de alfabetização socioconstrutivista, baseada na *psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é absolutamente dominante e que essa perspectiva teórica ainda é vista como "nova", como o que há de "mais moderno" e definitivo sobre alfabetização. Da mesma maneira, a abordagem sociointeracionista de ensino de língua portuguesa, fundamentada na lingüística enunciativa e, em especial, na obra de Mikhail Bakhtin. Apesar de o Brasil estar, depois da implantação do socioconstrutivismo, ano após ano, caindo para os últimos lugares nos *rankings* internacionais de qualidade de ensino,[3] os acadêmicos e burocratas da educação brasileira permanecem indiferentes à principal causa desses resultados, e continuam enaltecendo a equivocada abordagem global e sócio-histórica de ensino.[4] Enquanto isso, a área educacional mantém-se ignorante e refratária às novas descobertas das ciências do cérebro.

Em meados do ano de 2016 tomei conhecimento do livro *Os neurônios da leitura*, do neurocientista Stanislas Dehaene,[5] por indicação do amigo Edésio Reichert, divulgador da obra do professor e filósofo Armindo Moreira. A partir de então tudo começou a fazer sentido e o contato com tal literatura levou-me a conhecer o maravilhoso trabalho do psicólogo Fernando César Capovilla. O que mais me intrigou foi: como e por que, em tantos anos de prática docente, nunca tinha ouvido ou visto a mais remota referência ao trabalho desses pesquisadores em minha formação acadêmica ou nos cursos de formação docente continuada?! E a resposta a essa questão foi muito clara: porque a área educacional é inteiramente dominada pelo socioconstrutivismo e pelo

3 Cf. www.abe1924.org.br/56-home/257-brasil-fica-em-penultimo-lugar-em-ranking-global-de-qualidade-de-educacao.

4 Já há disponível no Brasil ampla literatura que esclarece isso, mas a maioria permanece como literatura especializada de divulgação científica. Portanto, um dos propósitos deste livro é justamente o de apresentar esse debate para o público docente em geral e para o público leigo interessado no tema.

5 Toda a fundamentação deste livro baseia-se especialmente nessa obra: Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

sociointeracionismo, e seus representantes fazem questão absoluta de mantê-la refratária às pesquisas das outras áreas — estas verdadeiramente científicas — que foram, aos poucos, acumulando evidências de que essas teorias são simplesmente falácias pseudocientíficas.

Os pressupostos socioconstrutivistas (advindos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky) e os sociointeracionistas (da lingüística enunciativa) têm orientado as editoras na criação e confecção de livros didáticos e paradidáticos nas últimas décadas, bem como toda a organização dos currículos da educação infantil e ensino fundamental do país, de escolas públicas e privadas, e também dos currículos das universidades e faculdades de pedagogia, psicologia, psicopedagogia e fonoaudiologia, formadoras de praticamente todos os tipos de profissionais que atuam na área da educação. O alcance e o domínio do socioconstrutivismo e do sociointeracionismo não se limitam ao ensino fundamental das redes públicas; as escolas particulares de ensino fundamental e médio há décadas também têm organizado seus currículos e materiais didáticos a partir desse modismo pedagógico, isto devido às pressões pela "atualização" de suas práticas, pois, na área educacional, a psicogênese da língua escrita ainda é considerada o que há de mais moderno, a palavra final e definitiva sobre "desenvolvimento da escrita infantil".[6]

Nesta presente obra, portanto, procuro trazer para a área educacional o que as ciências do cérebro, em especial a psicologia cognitiva e as neurociências do aprendizado, têm descoberto sobre a natureza do aprendizado da leitura-escrita, uma vez que esse conhecimento libertador parece ainda completamente desconhecido no universo das escolas e dos cursos de formação continuada docente. Procuro também esclarecer, a partir da minha vivência como professora de língua portuguesa da segunda fase do ensino fundamental e conhecedora dos currículos de língua portuguesa, como e por que os alunos acabam chegando à universidade sem saber ler e escrever e com uma imensa dificuldade para corrigir seus erros. Apresento um apanhado das principais idéias e pressupostos pedagógicos que fundamentaram as diretrizes educacionais no país a partir da década de 80, pelo menos no que e refere ao ensino de língua portuguesa, elucidando as falácias dos socioconstruti-

6 Nos próximos capítulos as aspas dessa expressão serão devidamente elucidadas.

vistas e seus efeitos nefastos sobre a qualidade da nossa educação, principalmente porque tais pressupostos têm sido oficialmente adotados pelo MEC[7] e, por conseguinte, pela maioria maciça das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação há três décadas. E o pior: continuarão a ser adotados com a "nova" BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Por fim, peço paciência ao leitor porque este livro apresenta muitas citações, a maioria delas de teor bastante parecido e que, portanto, poderão parecer redundantes. Contudo, tantas citações e retomadas de conteúdo nada mais são do que uma tentativa minha de expor como a educação brasileira, ou melhor, a produção acadêmica da área, permaneceu nessas três décadas "ressignificando" mais do mesmo, de novo e de novo. Com tantas citações pretendo oferecer ao leitor um panorama de toda a produção acadêmica realizada pelos principais autores da área, aqueles que até agora permanecem como referências máximas para toda a prática pedagógica no país. E, uma vez que tais "ressignificações" possuem diferentes efeitos, em diferentes aspectos da educação nacional, a cada capítulo acabo retomando temas e críticas.

7 Cf. portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5707-escola-ativa-alfabetizacao1-educador&Itemid=30192.

O paradoxo da leitura sublinha o fato indubitável de que nossos genes não evoluíram para nos permitir aprender a ler. Não vejo senão uma só solução. Se o cérebro não teve tempo para evoluir sob a pressão dos limites da escrita, então, foi a escrita que evoluiu a fim de levar em conta os limites de nosso cérebro. O modelo da reciclagem neuronal nos conduzirá assim a revisitar a história da escrita, desde os primeiros símbolos das culturas pré-históricas até a invenção do alfabeto. Nós aí encontraremos os traços de uma incessante manufatura evolutiva que adapta sem descanso os objetos da escritura aos limites de nosso cérebro. Conforme verificaremos, todas as escritas do mundo partilham numerosos traços que refletem os limites de nossos circuitos visuais. Perseguindo a idéia de que nosso cérebro não é feito para a leitura, mas a de que ele se reconverteu de alguma maneira, nós nos voltaremos em seguida à forma como as crianças aprendem a ler. Uma conclusão recente das pesquisas em neurociências cognitivas é a de que não existe uma dezena de maneiras de converter o cérebro de um primata em leitor experiente. De fato, não existe senão uma solução, uma só via de aprendizagem [método fônico] *que analisaremos em detalhe. Evidentemente seria desejável que nossas escolas nela se inspirassem para levar ao ótimo o ensino da leitura e reduzir os índices de fracasso.*[1]

1 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 21.

Capítulo I

Métodos de alfabetização

Não se poderia prestar um serviço à criança se a fizéssemos admirar-se com os prazeres da leitura sem antes lhe dar as chaves. A decodificação fonológica das palavras é a etapa chave da leitura.[1]

ANTES de abordar o tema central deste livro — como chegamos à péssima qualidade de ensino que vemos hoje, com a maioria dos alunos de 6º a 9º ano sem conseguir ler fluentemente ou escrever com a ortografia minimamente correta — é necessário esclarecer o que são métodos de alfabetização e a razão por que a questão metodológica tem estreita relação com o problema que discutiremos. Embora a má qualidade do ensino brasileiro, seja ele público ou privado, não tenha como causa única o aspecto metodológico, ele é, sem dúvida, um dos mais relevantes.

Neste trabalho usarei de maneira recorrente os termos "método" e "abordagem", os quais não podem ser confundidos. Por *método* refiro-me a um conjunto sistemática e deliberadamente organizado de conteúdos progressivos e de procedimentos didáticos cujo objetivo é estruturar e conduzir a prática pedagógica, dando-lhe ordem, coerência e seqüência,

1 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012, p. 236.

de maneira a garantir que o aprendizado dos alunos se efetive. Já por *abordagem* compreendo as perspectivas teóricas que subjazem aos métodos e práticas pedagógicas, perspectivas a respeito da natureza da linguagem, da leitura-escrita e do ensino-aprendizagem da língua escrita, bem como a maneira de se conceber a organização do ensino.

A questão sobre como se alfabetizar e sobre quais métodos utilizar esteve presente na história da educação brasileira, principalmente a partir do final do século XIX, e também na história da educação da maior parte dos países do Ocidente.[2] O debate sobre quais seriam os melhores métodos de alfabetização ficou conhecido na área pedagógica como "a questão dos métodos". Segundo Magda Soares, o aspecto comum da questão histórica dos métodos de alfabetização foi a alternância entre aqueles considerados tradicionais e os inovadores. De uma maneira geral, os métodos oscilam entre os de *abordagem sintética* (considerados como "tradicionais") e os de *abordagem global* ou *analítica*[3] (considerados como "inovadores"). Até o presente momento de nossa história educacional, a questão dos métodos de alfabetização permanece nas discussões acadêmicas da área pedagógica e são incontáveis os trabalhos[4] que ainda pretendem discutir as diferenças e superioridades entre uns e outros, embora as ciências cognitivas já tenham desvendado quais são os melhores, quais são inadequados e por que o são.

É provável que os primeiros métodos de alfabetização tenham surgido na Antigüidade, concomitantemente ao próprio surgimento do alfabeto. Segundo Onaide Schwartz Mendonça, os primeiros métodos eram baseados na *soletração*, isto é, no aprendizado e reconhecimento: das *letras* (grafemas),[5] dos *nomes das letras*, do *valor sonoro* de cada uma

2 Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, "Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos" em *História da Educação*. Pelotas, RS: ASPHE/FaE/UFPel, 2001, vol. X, pp. 141–154. A respeito da história das cartilhas de alfabetização no Brasil, ver também: Francisca I. P. Maciel, "As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil" em *História da Educação*. Pelotas, RS: ASPHE/FaE/UFPel, 2002, vol. XI, pp. 147–168.

3 Alessandra G. S. Capovilla e Natália M. Dias, "Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz" em *Revista Psicopedagogia*. Pinheiros, SP: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2011, vol. XXVIII, n. 87, pp. 306–320.

4 Isabel C. A. S. Frade, "Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais" em *Revista Educação*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, vol. XXXII, n. 1, pp. 21–40.

5 *Grafema* corresponde ao registro gráfico dos fonemas. São as *letras* e os *dígrafos* (*ch*, *nh*, *sc* etc.).

(fonemas correspondentes)[6] e da combinação desses elementos na composição das *sílabas*[7] e das *palavras*. Eram, portanto, *métodos sintéticos* porque iniciavam o aprendizado pelas *partes* (letras, fonemas, sílabas) em direção ao *todo* (palavra, frases, texto). O processo de alfabetização era denominado como "soletração", "aprendizado das letras" ou "aprendizado do ABC". Segundo Isabel Cristina Alves da Silva Frade, as pesquisas históricas indicam que os primeiros métodos de alfabetização eram sintéticos porque se baseavam na intuição (correta, aliás) de que o aprendizado da escrita deveria ser feito por meio da decodificação grafofonêmica (letra-som) e síntese das menores unidades fonográficas (letra-fonema e sílaba) em direção às palavras, frases e textos.

Por volta do século XVII tornou-se prática comum apresentar, aos alunos, as letras de três em três, daí a origem do nome "abecedário" e da expressão "aprender o ABC". Os métodos de soletração, também conhecidos como cartilhas, abecedários ou silabários, foram classificados como sintéticos porque tomam como unidade de ensino as menores partes da palavra (letra, fonema e sílaba) para combiná-las em direção ao todo (palavra, frase, texto). O ponto de partida era a identificação das letras (a partir do seu nome) com seus valores sonoros (fonema que representa), ou seja, a *decodificação grafofonêmica*[8] e posterior *silabação*.[9]

No Brasil, até o socioconstrutivismo[10] passar a dominar o cenário educacional, em meados da década de 1980, as cartilhas de alfabetização

6 *Fonemas* são as menores unidades sonoras da fala e que tem a característica de diferenciar e determinar o significado das palavras (**bala**, **cala**, **fala**, **gala**, **mala**, **rala**, **tala**, **sala**, **vala**). Os fonemas são representados pelos grafemas ou letras.

7 *Sílabas* são as menores unidades sonoras pronunciáveis da língua. No português, as sílabas sempre contêm pelo menos uma vogal: "a-ba-ca-te"; "sa-pa-te-a-do".

8 *Decodificação* ou *codificação grafofonêmica* é o processo de conversão da escrita na imagem acústica da fala, ou seja, processo de decodificar a cadeia de grafemas em seus correspondentes fonológicos e, a partir disso, acessar a imagem acústica (pronúncia) das palavras. Cf. Fernando C. Capovilla, "Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 91–125.

9 *Silabação* é a segmentação das palavras em suas sílabas constituintes, de maneira a apoiar o processo de alfabetização.

10 O *socioconstrutivismo* não constitui uma metodologia de ensino, mas sim uma adaptação para o ensino dos pressupostos da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, uma teoria psicogenética do desenvolvimento da escrita infantil. O próximo capítulo explicará a origem do socioconstrutivismo e sua relação com métodos de alfabetização, bem como a negação socioconstrutivista dos métodos sintéticos e a adoção de práticas pedagógicas baseadas em estratégias globais de leitura e escrita.

(ou métodos de alfabetização) eram os recursos pedagógicos mais utilizados para se alfabetizar. Dentre elas, as mais utilizadas eram as que se baseavam nos *métodos alfabéticos* (cuja unidade básica inicial de aprendizado é a letra).

Os métodos alfabéticos apresentam às crianças o nome e a forma das letras (todo o alfabeto na forma cursiva e de imprensa), começando-se pelas vogais e, em seguida, pelas consoantes, na mesma ordem em que ocorrem no alfabeto. Depois se procede progressivamente à junção entre consoantes e vogais, formando as famílias silábicas (*ba-be-bi-bo-bu*, por exemplo). Os métodos alfabéticos foram bastante criticados pelos socioconstrutivistas que os consideravam incorretos do ponto de vista didático-pedagógico, por serem demasiadamente abstratos e descontextualizados. Para os socioconstrutivistas, o processo de decodificação e síntese grafofonêmica no qual se baseiam os métodos alfabéticos é inadequado porque torna o aprendizado um processo tortuoso e pouco significativo, uma vez que seu foco é, primeiro, o acesso à pronúncia das palavras e só depois ao seu significado.

Tanto os métodos alfabéticos quanto os silábicos iniciam a alfabetização pelas menores unidades gráficas que compõem as palavras: as letras do alfabeto ou sílabas. O que diferencia esses métodos é a maneira como as combinações entre as letras ou sílabas são progressivamente organizadas e apresentadas às crianças. Os métodos *silábicos* (cuja unidade básica inicial é a sílaba) priorizam o trabalho da *consciência silábica*, decompondo as palavras em suas menores unidades pronunciáveis, as sílabas. Os conteúdos são organizados progressivamente, a partir do princípio do mais simples em direção ao mais complexo. A maioria desses métodos inicia a alfabetização apresentando as vogais e todas as consoantes aos alunos, com atividades de reconhecimento visual das letras; posteriormente, inicia-se a combinação entre vogais e consoantes, formando as famílias silábicas simples e a segmentação silábica de palavras curtas com sílabas simples. Depois desse trabalho inicial com palavras compostas por *sílabas simples* (padrão consoante-vogal: *ba-be-bi-bo-bu*, *da-de-di-do-du*, *la-le-li-lo-lu*, *pa-pe-pi-po-pu*, por exemplo), são introduzidas as *famílias silábicas complexas* (padrão consoante-consoante-vogal: *bra-bre-bri-bro-bru*, *bla-ble-bli-blo-blu*, por exemplo), além dos *dígrafos* (*ss*, *rr*, *gu*, *qu*, *lh*, *nh*, *sc*, *xc*). A maioria dos métodos

silábicos não realiza o trabalho de *consciência fonêmica*,[11] isto é, não realiza, simultaneamente ao trabalho com as famílias silábicas, o estudo dos menores componentes das sílabas (componentes intra-silábicos), as letras e seus valores sonoros (fonemas) e de sua relação grafofonêmica.

Com os métodos de soletração (alfabéticos ou silábicos), simultaneamente à análise dos menores componentes das palavras, os alunos geralmente realizam atividades de coordenação motora nos cadernos de caligrafia, treinando as letras de imprensa e cursiva, além de cópias e leituras de palavras, frases e pequenos textos selecionados conforme o conjunto de sílabas já conhecidas por eles. Antes da década de 1980, a alfabetização por meio dos métodos de soletração podia ou não contar com um ano preparatório (o jardim da infância ou pré-primário), no qual as crianças realizavam diversas atividades de coordenação motora e percepção visual e fonológica, cujo objetivo era prepará-las para o posterior aprendizado da leitura-escrita. Ao contrário do que aconteceu com os métodos alfabéticos, que foram (e continuam sendo...) inteiramente rejeitados pelos "novos" paradigmas educacionais, os métodos silábicos foram tratados com um pouco mais de condescendência e tolerância por parte dos socioconstrutivistas.[12]

Menos freqüentes eram as cartilhas que se baseavam na fônica. Os *métodos fônicos* surgiram em meados do século XVIII, na Alemanha e na França. Segundo Aloísio Araújo, em 1899 Nellie Dale criou um programa de alfabetização baseado no ensino explícito de fonemas e em atividades de análise e síntese dessas unidades sonoras nas palavras. Esse programa foi aperfeiçoado até meados do século XX. Na década de 1970, Philip Gough[13] sugeriu o *modelo de leitura de-baixo-para-cima* (das partes para ao todo, *bottom-up* ou sintético). Segundo esse autor, o reconhecimento das palavras é mediado pela fonologia, ou seja, a informação visual (reconhecimento dos grafemas) é convertida em fonemas. Esse modelo de explicação da leitura endossou os métodos fônicos, os quais diferem dos métodos de soletração justamente porque seu foco

11 *Consciência fonêmica* é a compreensão de que as palavras são compostas por unidades sonoras mínimas, os fonemas; e que as próprias sílabas podem ser compostas por um, dois ou mais fonemas.

12 Isabel C. A. S. Frade, op. cit., p. 29.

13 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil.* 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 25.

não é o nome das letras ou a junção delas para formar as sílabas, mas sim a *correspondência grafema-fonema*, isto é, letra-som.

Araújo explica que os métodos fônicos caracterizam-se por utilizar o *modelo de instrução direta*, isto é, priorizam o ensino explícito da relação letra-som ou grafema-fonema, baseando-se no princípio subjacente ao sistema alfabético de escrita, ou seja, o princípio alfabético,[14] que codifica os fonemas da língua em grafemas. O objetivo é que as crianças desenvolvam habilidades e conhecimentos autogerativos de decodificação fonológica, bastando a automatização da habilidade de decodificação para alcançar a fluência leitora e, a partir desta, a compreensão da leitura. O pressuposto básico e fundamental dos métodos fônicos, portanto, é considerar a escrita, antes de mais nada, como a *transcrição fonológica da fala*. Esse é o foco da alfabetização fônica: levar os alunos a dominar o princípio alfabético, ou seja, a compreender que a cadeia de letras das palavras representa o seu *som/pronúncia*, e não o seu *significado*. A prioridade é o processo de decodificação e codificação grafofonêmica. Somente depois desse domínio inicial é que os alunos começam a desenvolver as habilidades de uso da linguagem escrita.

Segundo Araújo, os principais pressupostos dos métodos fônicos são: não se deve "ler" (decorar) palavras inteiras; não se deve ensinar o nome das letras, mas sim o seu som, isto é, o fonema que representam, pois os fonemas são a base do código alfabético e a relação grafema-fonema, base do princípio alfabético, deve ser o foco da alfabetização; o início das atividades de leitura deve conter palavras que apresentam correspondência biunívoca entre fonemas e letras, de maneira que o aluno aprenda a identificar, seqüenciar, analisar e sintetizar a cadeia de letras e seus correspondentes fonológicos com mais facilidade.

A unidade inicial dos métodos fônicos, portanto, é o fonema e o grafema que o representa. Os métodos fônicos não necessariamente seguem a ordem do alfabeto para apresentar os fonemas e letras/grafemas às crianças; seguem prioritariamente o critério da *correspondência unívoca entre letra e som*.[15] Podem, portanto, começar o processo de

14 *Princípio alfabético* é o princípio subjacente às escritas alfabéticas, a saber: de que as letras e grafemas representam os menores segmentos sonoros da língua, os fonemas. Compreender o princípio alfabético é compreender a lógica do sistema escrito e, portanto, é um fator imprescindível para a alfabetização.

15 Alessandra G. S. Capovilla e Natália M. Dias, op. cit.

alfabetização com fonemas como /f/ ou /v/, devido à facilidade de serem produzidos e percebidos oralmente, de serem reconhecidos e representados graficamente e, ainda, de serem representados apenas por essas letras (relação letra-som unívoca).[16] Esses métodos também selecionam conteúdos e atividades pelo critério do mais simples em direção progressiva ao mais complexo, além das tradicionais atividades de escrita (coordenação motora e codificação) e de leitura (decodificação grafofonêmica). Os métodos fônicos utilizam também a soletração (relação entre leitura e escrita) para que o aluno compreenda que o código alfabético é reversível, ou seja, pode ser codificado (escrita) e decodificado (leitura); prioriza a escrita de cada letra (caligrafia), simultaneamente à realização de seu som/fonema correspondente e, conforme o aprendizado avança, o ensino evolui progressivamente em direção à ortográfica e à suas irregularidades.

Os métodos fônicos foram (e ainda são) equivocadamente criticados[17] porque se acredita que a abordagem fônica limita-se exclusivamente ao desenvolvimento e treino da transcrição fonológica da fala; acredita-se, ainda, que esse treino é um procedimento artificial que obscurece certas características intrínsecas e irregulares da transcrição fonológica. Contudo, apesar das críticas, nas últimas décadas, estudos nas áreas de neurociência do aprendizado e psicologia cognitiva têm evidenciado a superioridade dos métodos fônicos em relação aos demais métodos de alfabetização, em especial aos analíticos.[18] Nos capítulos VI, X e XI será esclarecido por que tais críticas aos métodos fônicos são inteiramente infundadas. Além disso, muito ao contrário do que afirmam os socioconstrutivistas, estudos cognitivos experimentais têm evidenciado, cada vez mais, que as dificuldades de leitura e escrita são minimizadas pela intervenção fônica e que esses efeitos positivos são permanentes.[19]

16 Como o método desenvolvido por Leonor Scliar-Cabral e o método fonovisuoarticulatório (Método das Boquinhas, de Renata Jardini).

17 Maristela S. P. Cunha, "Método fônico: na contramão da alfabetização" em *Anais da 29ª Reunião Anual da Anped Sul: Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*, 2006; Isabel C. A. S. Frade, op. cit., pp. 25–26; Claudia Gallert, *Do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem*. Cascavel, PR: Unioeste, 2013.

18 Alessandra G. S. Capovilla e Natália M. Dias, op. cit.

19 Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, "Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico" em *Revista Psicologia*. Porto Alegre,

A principal diferença entre os métodos fônicos e os de soletração é a unidade básica inicial do ensino (correspondência grafema-fonema) e o foco da abordagem: enquanto os primeiros priorizam a *percepção sonora* (tanto a produção dos fonemas, com todo o trabalho de articulação e pronúncia, e sua discriminação e reconhecimento auditivo) associada ao reconhecimento visual das letras, os métodos de soletração priorizam o *ensino do nome das letras* (em vez de seu valor sonoro), seu reconhecimento visual e sua participação na composição das sílabas. Nos métodos de soletração o trabalho fonológico é minimizado em favor da silabação e do trabalho de reconhecimento visual das letras e sílabas.

Do ponto de vista fonológico, os métodos de soletração priorizam a *silabação*, isto é, a fragmentação das palavras em suas menores unidades pronunciáveis, as sílabas, ao invés de priorizarem os fonemas. No mais, tanto os métodos fônicos como os de soletração (métodos alfabéticos e silábicos) constituem *métodos sintéticos*, pois iniciam a alfabetização partindo das menores unidades das palavras (fonemas, letras, sílabas) em direção aos morfemas,[20] palavras e, depois, às unidades da linguagem: frases e textos.

Entre os séculos XVI e XVIII, na Europa, surgiram os métodos *globais* ou *analíticos*, também denominados *ideovisuais*, *ideográficos* ou *iconográficos* (segundo o modelo de leitura *top-down* ou de-cima-para-baixo, do todo para as partes, da análise para a síntese), como reação aos tradicionais métodos de soletração.[21] O ensino global, portanto, não é uma idéia recente, pelo contrário, pedagogos e psicólogos na Europa e Estados Unidos o defenderam desde o século XIX, e, posteriormente, grandes nomes da pedagogia do século XX o acataram, como Édouard

RS, 2000, vol. XIII, n. 1, pp. 7–24; Maria Inês S. Justino e Sylvia D. Barrera, "Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização" em *Psicologia: teoria e pesquisa*. Ribeirão Preto, SP: USP, 2012, vol. XXVIII, n. 4, pp. 399–407; Elizabete M. A. Andrade, "Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldade de leitura e escrita" em *Revista Psicopedagogia*. Pinheiros, SP: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2014, vol. XXXI, n. 95; Priscila R. Leal, "Intervenção multissensorial e fônica nas dificuldades de leitura e escrita: um estudo de caso" em *Revista Psicopedagogia*. Pinheiros, SP: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2017, vol. XXXIV, n. 105, pp. 342–353.

20 *Morfemas* são as menores unidades ou signos lingüísticos dotados de significado: são os *radicais* (ou raízes) das palavras e os *afixos* (sufixos e prefixos). A habilidade de compreender a natureza lingüística de tais unidades significativas e de manipulá-las intencionalmente é denominada de *consciência morfológica*.

21 Isabel C. A. S. Frade, op. cit., p. 37.

Claparède, Ovide Decroly, Célestin Freinet e Henri Wallon, com o endosso dos psicólogos da Gestalt.[22] Sendo assim, os adeptos dos métodos globais defendem que a linguagem funciona como um *todo significativo* e que a criança primeiro percebe esse todo (enquanto situação comunicativa ou dotada de significado) e só depois procede à análise das partes; defendem também que a prioridade do ensino da língua escrita deve ser o *acesso ao significado*, à mensagem e que, dessa forma, a alfabetização deve lançar mão de palavras e textos significativos para os alunos, como seus próprios nomes; por fim, defendem que os leitores utilizam estratégias globais de reconhecimento das palavras, ou seja, acessam diretamente o significado a partir do reconhecimento da forma global da palavra. Os defensores dos métodos analíticos ideovisuais (ideográficos), portanto, consideram (equivocadamente) que a leitura se faz por *reconhecimento visual direto*, só de se olhar a forma global da palavra, e pelo *acesso imediato ao sentido*, a partir do reconhecimento visual global.

Segundo Mendonça, os métodos globais surgiram com o objetivo de tornar a alfabetização um processo menos abstrato, mais concreto e próximo da realidade psicológica da criança.[23] Para Soares, uma das preocupações dos autores que propunham a abordagem analítica de alfabetização era considerar a realidade psicológica da criança e sua motivação no processo de ensino-aprendizagem, de maneira que, em vez de se iniciar o ensino a partir das unidades abstratas constituintes das palavras (letras, fonemas, sílabas), o ponto de partida seriam *palavras significativas* (daí surgir a prática pedagógica de alfabetização mais difundida: a escrita do próprio nome).[24] Sendo assim, a fragmentação das palavras em unidades menores foi preterida em favor do significado; o trabalho fonológico de base foi substituído pelo trabalho discursivo. Pretendendo tornar a alfabetização um processo mais "significativo" e

22 A Gestalt foi uma das correntes filosóficas e psicológicas do início do século XX. A psicologia da Gestalt tinha como foco de estudo a natureza da percepção humana e dos seus possíveis efeitos sobre a consciência. A Gestalt também investigava como as peculiaridades das experiências perceptivas poderiam engendrar aprendizagens e comportamentos. Um dos pressupostos fundamentais da Gestalt era o de que o todo (a totalidade de um objeto, organismo ou sistema) difere da soma de suas partes. Nesse sentido, qualquer análise de "fragmentos" ou partes de um todo não promove a sua compreensão e/ou apreensão.

23 Onaide S. Mendonça, *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*. Presidente Prudente, SP: Unesp/Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação, 2011.

24 O capítulo X discute as principais práticas pedagógicas socioconstrutivistas e seus equívocos.

motivador para os alunos, passou-se a priorizar o *sentido* das palavras e não a relação *letra-som*.

Capovilla[25] ressalta que a concepção ideovisual constitui mais uma filosofia ou maneira de se conceber o ensino-aprendizagem da leitura do que um método propriamente dito. Nessa concepção de alfabetização, a decodificação grafema-fonema cede lugar ao reconhecimento direto do sentido da palavra por meio de sua imagem ou forma global. Nega-se que a leitura se dá por um processo de análise e síntese dos menores elementos estruturais constituintes das palavras (fonemas, sílabas, morfemas, radicais, afixos, desinências) porque se acredita que ler é uma atividade da linguagem e a função primordial da linguagem é ser portadora de sentido, de significado, de mensagem. Para os defensores dos métodos globais/analíticos, a compreensão da criança sobre a natureza da escrita alfabética (baseada na relação letra-som ou grafema-fonema), deve acontecer de maneira natural, espontânea, como parte do desenvolvimento cognitivo da criança em contato com a leitura-escrita. Por isso a alfabetização global baseia-se no desenvolvimento de *estratégias de reconhecimento visual das palavras* associadas a atividades de discussão e compreensão do *significado*, ao invés de priorizar o desenvolvimento da consciência fonêmica/fonológica. A alfabetização global também prioriza as pistas que o contexto pode oferecer ao leitor para identificar as palavras.

No Brasil, os métodos analíticos foram popularmente denominados de *métodos de palavração*. Os mais conhecidos foram a *Cartilha maternal*, de João de Deus; o *Livro de Lili*, de Anita Fonseca; o livro *Primeira leitura*, de Arthur Joviano; a *Cartilha analytica*, de Arnaldo Barreto; e o Método Paulo Freire. No caso do Método Paulo Freire, a palavra é a unidade de ensino, também denominada de "palavra geradora". Esta deveria pertencer ao universo vocabular dos alunos e estar relacionada a seu contexto imediato e concreto (principalmente ao contexto sociopolítico). O viés marxista desse método é explícito: uma vez que seu objetivo é alfabetizar jovens e adultos, a proposta do Método Paulo Freire é a de "educação popular", "educação crítica" ou "libertadora" da opressão social.[26]

25 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 57.

26 Sônia C. S. Feitosa, *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo, SP: FE-USP, 1999.

No que se refere ao ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, a unidade mínima de ensino dos métodos analíticos/globais são aquelas unidades portadoras de algum significado: a *palavra*, a *frase* ou o *texto*. Uma vez que consideram a leitura como acesso direto ao significado, o ponto de partida do ensino não poderia ser nenhum dos menores elementos fonológicos constituintes das palavras (fonemas ou sílabas), pois que estes não carregam significado algum. E quando se usa a palavra como unidade de ensino, esta deve estar inserida dentro de um contexto. Conforme a unidade mínima que selecionam como ponto de partida para o ensino/alfabetização, os métodos analíticos são classificados em:

1. Métodos de palavração: a unidade mínima utilizada como ponto de partida da alfabetização é a *palavra*. As palavras são apresentadas em agrupamentos, acompanhadas ou não de ilustrações ou de outras pistas gráficas para que os alunos aprendam a reconhecê-las pela sua forma global. Só depois do trabalho de memorização da forma global das palavras é que elas são decompostas em sílabas. A diferença entre os métodos de palavração e os silábicos está no fato de que, na palavração, o início da aprendizagem baseia-se no reconhecimento global da palavra (na memorização de seu contorno ou perfil gráfico) e não em sua segmentação silábica. A tal reconhecimento global, os defensores da abordagem analítica denominam "leitura inteligente".

Ao contrário dos métodos alfabéticos e silábicos, os métodos de palavração não se atêm ao nível de dificuldade da grafia das palavras e, portanto, não selecionam o conteúdo a partir do princípio de progressão do mais simples em direção ao mais complexo. Palavras com irregularidades ortográficas e sílabas complexas podem ser apresentadas logo no início da alfabetização, porquanto sejam consideradas muito significativas para os alunos, como seus próprios nomes. As estratégias de ensino incluem a "leitura" de textos que apresentam a palavra, reescrita da palavra, escrita e leitura de nomes (do próprio aluno e dos colegas da turma), trabalho com projetos temáticos nos quais a palavra é exaustivamente utilizada visando à sua memorização. Após esse trabalho de "leitura inteligente" da palavra é que se procede à sua decomposição em sílabas e, posteriormente, em letras-fonemas.[27] E, uma vez que o foco

27 Isabel C. A. S. Frade, op. cit., p. 33.

aqui são os sentidos e significados da linguagem, o trabalho voltado para a análise grafofonêmica tende a ser sempre incidental e minimizado em favor do reforço das estratégias globais de leitura e escrita.

2. Métodos de sentenciação: usam sentenças ou frases como ponto de partida ou unidade mínima de ensino porque, priorizando o aspecto discursivo da linguagem, consideram que os enunciados são unidades lingüísticas mais significativas do que as palavras isoladas. Depois que os alunos aprendem a "ler" a sentença apoiando-se em pistas contextuais (na verdade, trata-se de memorizá-la), passa-se à sua decomposição em palavras e, destas, em sílabas. As estratégias pedagógicas assemelham-se às dos métodos de palavração. Segundo Frade, os métodos de sentenciação seriam um dos desdobramentos metodológicos da abordagem global de alfabetização, de maneira que, ao invés de se usar apenas uma palavra significativa de cada vez, isolada do contexto enunciativo, usa-se um grupo ou conjunto de palavras significativas (o enunciado). Para tanto, *atividades orais são o ponto de partida da alfabetização.* Os enunciados simples produzidos oralmente pelos alunos são escritos de diversas maneiras pelo professor que, a partir desse material, elabora atividades diversificadas (escrita, reescrita, análise silábica, ilustração, correlação com outros enunciados etc.). Novamente a análise grafofonêmica é preterida em favor do sentido discursivo.

3. Métodos de textos ou contos infantis: usam textos infantis ou historietas como unidade mínima de ensino. As crianças são convidadas a "ler" e memorizar pequenos textos e, a partir de sua interpretação global, ou seja, da mensagem do texto, o professor prossegue com o trabalho das sentenças, palavras e, por fim, das sílabas. Esse trabalho de decomposição do texto em unidades lingüísticas menores, contudo, é inteiramente pautado pela preocupação em se manter o sentido do conteúdo abordado. Segundo Frade, o método global de contos traz influências da doutrina pedagógica do médico belga Ovide Decroly, que incluía os princípios do interesse e da motivação. Decroly afirmava também que a percepção visual seria a atividade predominante na leitura e que esta poderia se desenvolver de forma tão natural quanto a aquisição da fala. Essas idéias foram, posteriormente, inteiramente absorvidas pela abordagem socioconstrutivista de alfabetização.

Segundo Mendonça, os principais tipos de métodos de alfabetização e as unidades de ensino priorizadas em cada fase de cada método são:

MÉTODO/TIPO	1ª fase	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase
SOLETRAÇÃO **(sintético)**	Apresentação do nome e forma gráfica das *letras do alfabeto.*	Junção das letras (consoantes e vogais) em *sílabas.* Estudo das famílias silábicas.	Junção progressiva das sílabas já aprendidas em pequenas *palavras.*	Organização progressiva das palavras conhecidas em *frases.*	Leitura de pequenos *textos.*
FÔNICO **(sintético)**	Apresentação dos *fonemas* (produção e articulação) e de seus correspondentes visuais (*grafemas* ou *letras*).	Exploração sonora e visual da junção dos grafemas (consoantes e vogais) em *sílabas.* Estudo das famílias silábicas.	Junção progressiva das sílabas já aprendidas em pequenas *palavras.*	Organização progressiva das palavras conhecidas em *frases.*	Leitura de pequenos *textos.*
SILÁBICO **(sintético)**	Apresentação do nome e forma gráfica das *letras do alfabeto.*	Junção das letras (consoantes e vogais) em *sílabas.* Estudo das famílias silábicas.	Junção progressiva das sílabas já aprendidas em pequenas *palavras.*	Organização progressiva das palavras conhecidas em *frases.*	Leitura de pequenos *textos.*
PALAVRAÇÃO **(analítico ou global)**	Apresentação de uma *palavra* significativa.	Divisão da palavra em *sílabas.*	Observação das *letras* que compõem as sílabas da palavra.	Leitura de *sentenças* com a palavra para seu reconhecimento.	Leitura de *textos* com a palavra para seu reconhecimento.
SENTENCIAÇÃO **(analítico ou global)**	Apresentação de uma *sentença* significativa.	Divisão da sentença em *palavras.*	Divisão das palavras em *sílabas.*	Observação das *letras* que compõem as sílabas das palavras.	Leitura de *textos* com as palavras utilizadas para seu reconhecimento.
TEXTOS/ CONTOS **(analítico ou global)**	Apresentação de um *texto* motivador para as crianças.	Observação das *palavras* do texto e de seus *significados.*	Exploração de outros aspectos do texto, inclusive *formais e estruturais,* além do aspecto semântico.	Seleção de palavras e observação de *sílabas.*	Seleção de palavras e observação das *letras* que compõem suas sílabas.

Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla e Natália Martins Dias[28] apresentam outro tipo de tabela classificatória dos métodos de alfabetização, considerando a abordagem (analítica ou sintética), a unidade básica de ensino (fonema, sílaba, palavra) e as modalidades sensoriais trabalhadas:

PONTO DE PARTIDA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	UNIDADE DE ANÁLISE **(escrita-fala)**	MODALIDADES SENSORIAIS ENVOLVIDAS
Analítico: do todo para as partes	Palavra Enunciado	Multissensorial Tradicional
Sintético: das partes para o todo	Sílabas Letras Fonemas	Tradicional

A alternância entre os métodos ou cartilhas de alfabetização (analíticas ou sintéticas) ficou conhecida na história da educação nacional como "a questão dos métodos" e, no Brasil, perdurou até meados da década de 1980, quando ocorreu a adesão incondicional dos acadêmicos da área pedagógica ao *socioconstrutivismo*. A partir de então, a concepção de ensino construtivista tornou-se hegemônica, absoluta, e até a discussão sobre quais métodos seriam melhores para se alfabetizar passou a ser rejeitada, pois qualquer tipo de método era considerado nocivo e limitador do desenvolvimento espontâneo da linguagem escrita da criança. Passou-se a criticar ferozmente toda e qualquer sistematização de ensino, inclusive as cartilhas e métodos globais/analíticos que priorizavam o aprendizado "significativo". O argumento era de que mesmo os métodos e cartilhas analíticos também apresentavam aos alunos as palavras, frases ou textos de maneira artificial, repetitiva e descontextualizada.[29] Segundo os construtivistas, mesmo os métodos analíticos (embora defendessem a linguagem como fenômeno global relacionado à criação e acesso de significados) não utilizavam textos autênticos ou devidamente motivadores e significativos para as crianças. De acordo com Soares, embora os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização tenham sempre sido considerados como opostos

28 Ver também neste artigo a tabela que apresenta a ocorrência das diferentes práticas alfabetizadoras ao longo do final do século XIX e decorrer do século XX no estado de São Paulo.

29 MEC, *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 12.

e antagônicos, do ponto de vista construtivista eles baseiam-se no mesmo paradigma psicopedagógico, o associacionismo e, portanto, não consideram a realidade psicodinâmica intrínseca ao desenvolvimento da escrita infantil.

Além disso, considerando que a criança precisa passar pelas *fases de tentativa e erro* ou pelos *conflitos entre as hipóteses de leitura-escrita*,[30] os socioconstrutivistas argumentam que esse processo intrínseco de "desenvolvimento cognitivo" não deve ser acelerado ou condicionado por nenhum tipo de intervenção externa como a oferecida pelos métodos. Por isso, eles são ainda mais críticos em relação aos métodos que obedecem a uma ordem progressiva de conteúdos, do mais simples em direção ao mais complexo, o que consideram como artificial. Tal progressão destoaria das situações espontâneas e autênticas de uso criativo e expressivo da linguagem pela criança. Somente por meio da imersão da criança em *situações comunicativas autênticas* é que ela poderia desenvolver plenamente suas competências lingüísticas.

Outra crítica dos socioconstrutivistas é a de que os métodos anulam o *papel ativo do aprendiz* na "construção do seu próprio conhecimento", uma vez que os métodos direcionam o processo de aprendizado, delimitando a progressão dos conteúdos e a maneira de realizá-los. Os métodos, portanto, desconsiderariam o papel do sujeito aprendiz no decorrer do próprio aprendizado (pressuposto, aliás, que não se sustenta diante das novas descobertas das neurociências sobre o aprendizado humano, como veremos nos próximos capítulos). Sendo assim, os métodos, fossem eles globais (analíticos) ou de soletração (sintéticos), acabaram sendo inteiramente negados porque, segundo o "novo paradigma", qualquer método "congelaria" a linguagem e a apresentaria à criança de maneira artificial, fora de seu contexto de uso. Os defensores do socioconstrutivismo passaram a afirmar que este "novo" paradigma pedagógico diferia do "tradicional" porque considerava o trabalho mental da criança a partir do *uso social da linguagem*.

30 Esses são conceitos da *Psicogênese da língua escrita*, obra que lançou as bases da pedagogia construtivista, como veremos no próximo capítulo.

> O enfoque de leitura como busca do significado dos textos, mediante diferentes indícios, além das letras, difere do enfoque de leitura como decifração. Assim como o desenvolvimento do comportamento leitor, entendido como o aprender a construir o significado de textos completos em situações reais de comunicação, opõe-se ao enfoque da aprendizagem da leitura pelo estudo de sílabas à utilização de cartilhas. Fundamentando-se na conceituação de leitura como processo de compreensão e na da escrita como produção textual, cuja apropriação envolve a vivência da produção de textos para um ou mais destinatários reais, a proposta em pauta prevê o aprendizado da escrita mediante a prática do "aprender a ler lendo e a escrever, escrevendo; também a ler escrevendo e a escrever, lendo" — o texto constitui a unidade de funcionamento da linguagem escrita. A utilização dos textos autênticos, completos e adequados às situações reais de comunicação em que se inserem, contrapõe-se ao trabalho com textos escolares descontextualizados, sem sentido para os alunos.[31]

Entre os métodos sintéticos e os analíticos, porém, a afinidade dos socioconstrutivistas em relação aos últimos é evidente porque estes últimos utilizam a *abordagem global* (do todo para as partes), priorizando o contexto e o significado. Os pressupostos socioconstrutivistas são inteiramente *compatíveis com a abordagem global de alfabetização e ensino da língua*, porque também priorizam o acesso ao significado, a "construção do conhecimento pela criança", o aprendizado autônomo em detrimento do ensino explícito da decodificação grafofonêmica. Suas críticas aos métodos analíticos se referem mais à organização predeterminada e "artificial" de conteúdos do que em relação à abordagem didática em si.[32] Por isso, se os socioconstrutivistas rejeitaram inclusive os métodos globais, o fizeram de maneira ainda mais intensa e virulenta em relação aos sintéticos, sob o argumento de que eles "fragmentam" as palavras, tornando o processo de alfabetização descontextualizado, abstrato e desprovido de significado para o aluno. Analisando o trabalho da maioria dos principais representantes do socioconstrutivismo no Brasil, percebe-se claramente a aproximação de sua argumentação com

31 Maria Cecília O. Micotti (org.), *Leitura e escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 267.

32 Idem.

a abordagem analítica/global de alfabetização.[33] Muitos desses teóricos, inclusive, costumam negar o fator mais importante e fundamental do aprendizado da escrita: sua natureza de transcrição dos sons da fala.

As críticas aos métodos sintéticos buscavam justamente atacar o seu cerne, a sua essência, ou melhor, sua lógica fundamental: a de que a escrita é um *sistema de representação fonológica da linguagem verbal*, portanto, é uma aprendizagem que necessita de *ensino explícito* e de *treino* para seu domínio.

Os métodos sintéticos, no entanto, nunca foram um fim em si mesmos, tampouco deveriam ser a fonte exclusiva das atividades pedagógicas. Isso só acontecia no caso de limitação do currículo ou nos casos de incompetência do professor. No entanto, todos os professores que alfabetizavam priorizando o desenvolvimento da consciência fonológica e da estratégia grafofonêmica de leitura (forma correta de se alfabetizar, aliás, a despeito das falhas e incompletudes que sua ação pedagógica poderia carregar) passaram a ser minuciosamente "acompanhados" ou, em muitos casos, francamente perseguidos, numa clara confusão entre *mau ensino* e *má didática* com "ensino tradicional". Ignorando completamente a natureza do aprendizado da leitura-escrita, os adeptos dos métodos globais acreditam não apenas que a leitura se dá por meio do reconhecimento visual direto das palavras, como também acreditam que é o reconhecimento direto que leva à fluência e, desta, à compreensão leitora,[34] recriminando o ensino da estratégia de decodificação grafofonêmica de leitura.

As intensas críticas aos métodos sintéticos e, em especial, às cartilhas e silabários, permaneceram sendo um tema não apenas recorrente, mas muito especial na literatura pedagógica socioconstrutivista, de maneira que os novos professores passaram a sair dos cursos de pedagogia sem sequer cogitar a possibilidade de conhecerem tais "velharias", muito menos adotá-las como material de trabalho. A rejeição às práticas ditas "tradicionais" instaurou-se como um dogma pedagógico, de modo que cartilhas e métodos de alfabetização, bem como os livros infantis com textos e poemas de natureza didático-pedagógica, desapareceram das

33 Isabel C. A. S. Frade, op. cit.

34 Isabel C. A. S. Frade, "Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais" em *Revista Educação*. Santa Maria, RS: UFSM, vol. XXXII, n. 1, 2007, pp. 21–40.

escolas e dos catálogos das editoras de livros didáticos. Foi o início do movimento de "desmetodização" da educação brasileira e, com ele, da queda vertiginosa de sua qualidade.

> As perspectivas tradicionais dos métodos sintéticos, representantes da segunda tendência descrita no parágrafo anterior, apostavam na necessidade de um ensino sistemático, contínuo e intenso para a aprendizagem do código escrito. No Brasil, tal procedimento vem sendo questionado com base na idéia de que o ensino não é necessário, dado que as crianças podem aprender o sistema de escrita por imersão em situações de leitura e produção de texto, representada pela primeira tendência descrita acima. Considera-se, dessa forma, que qualquer trabalho voltado para esse objeto de saber constituiria um retrocesso a uma perspectiva tradicional que enfatiza o ensino de um código. Esse fenômeno foi reconhecido por Soares como a "desinvenção da alfabetização".[35]

E, embora as abordagens globais de alfabetização tenham se mostrado, ao longo das últimas décadas, ineficientes e prejudiciais à aquisição da linguagem escrita pelas crianças, é nítido o apego dos socioconstrutivistas em relação a elas. Por outro lado, depois da adoção do conceito de linguagem como prática social, o aprendizado dos alunos ou o fracasso escolar passaram a ser abordados somente da perspectiva ideológica das políticas públicas.

> A introdução do construtivismo nas escolas públicas não constituiu uma medida administrativa isolada; inseriu-se em políticas educacionais justificadas pela necessidade de ampliar o acesso e a permanência nas escolas para parcelas significativas da população, até então excluídas. O construtivismo, como referencial teórico para a alfabetização, integra-se em outras medidas — a organização curricular em ciclos e a progressão continuada — que promoveram modificações e efeitos no ensino, muitos deles inesperados. Como a abordagem construtivista oferece perspectivas para efetuar a democratização da educação escolar, o enfoque das diferenças entre a inovação que representa e o ensino tradicional pode ajudar a entender por que,

35 Telma F. Leal, "Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014, p. 242.

hoje, há estudantes que avançam na escolaridade sem os conhecimentos básicos de leitura e de escrita.[36]

Após a oficialização do socioconstrutivismo na educação nacional, no entanto, a posição do Brasil, ano a ano, despencou no PISA: ano 2000, último lugar, 32ª posição entre 32 países; ano de 2003, 38ª posição entre 41 países; ano de 2006, 49ª posição entre 56 países; ano de 2009, 53ª posição entre 65 países; ano de 2012, 58° lugar, entre 64 países; ano de 2016, 59ª posição entre 70 países. Apesar desses números catastróficos e a despeito das evidências trazidas pelos novos estudos neurocognitivos sobre aquisição da leitura-escrita, atualmente menos de 1% das cartilhas brasileiras de alfabetização aprovadas pelo MEC apresenta atividades relacionadas ao ensino explícito do princípio alfabético e da decodificação grafofonêmica. Segundo o professor João Batista Araújo e Oliveira, presidente do Instituto Alfa e Beto, a insistência em se manter a abordagem global/analítica de alfabetização no país é fruto, principalmente, da hegemonia socioconstrutivista na área pedagógica.

Os socioconstrutivistas têm atribuído os péssimos resultados do Brasil nas avaliações nacionais e internacionais de desempenho educacional às políticas públicas inadequadas e, principalmente, à falta de investimentos na educação. Contudo, os novos estudos científicos sobre a natureza do aprendizado da leitura e da escrita apontam para uma causa básica muito mais específica: a absoluta inadequação da abordagem global de alfabetização e de ensino adotados em nosso país.

36 Maria Cecília O. Micotti, "A construção da leitura e da escrita e o ensino" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, pp. 187–188.

Capítulo II

Psicogênese da língua escrita

Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais se desencadeia antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada e depois recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas. A leitura paralela e rápida não é senão o resultado último, no leitor competente, de uma automatização dessas etapas de decomposição e recomposição.[1]

Desde o século XIX os métodos globais/analíticos de alfabetização rivalizaram com os denominados sintéticos (de soletração), até que, em meados do século XX, os métodos analíticos receberam apoio e adesão, no meio pedagógico, porque duas teorias psicolingüísticas sobre o aprendizado da leitura-escrita foram desenvolvidas nessa época e serviram como fundamentação teórica (equivocada) para a abordagem alfabetizadora global (de-cima-para-baixo ou *top-down*): o movimento Whole Language e a psicogênese da língua escrita. Além disso, outras correntes teóricas da psicologia (como o sociointeracionismo de Vygotsky) e da lingüística (como as teorias da

1 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.* Porto Alegre: Penso, 2012, p. 65.

análise discursiva) muito contribuíram para configurar o arcabouço teórico e didático-metodológico denominado socioconstrutivismo.

A primeira das teorias de leitura e escrita foi criada pelo psicolingüista inglês Frank Smith. Ele desenvolveu o modelo de leitura denominado *de-cima-para-baixo*,[2] *top-down* ou *do-todo-para-as-partes*, segundo o qual a decodificação grafofonêmica seria um procedimento insustentável e impossível, pois o objetivo da leitura é o acesso ao significado, ao sentido das palavras, dos enunciados e textos. As idéias de Smith foram expressas em suas principais obras, *Understanding Reading* (1971), *Psycholinguistics and Reading* (1973), *Reading* (1985), *Writing and the Writer* (1994).

Ao lado do lingüista Kenneth Goodman (este influenciado pela obra do lingüista Noam Chomsky), Smith deu início ao movimento Whole Language,[3] uma filosofia pedagógica sobre a natureza da linguagem verbal, escrita e de seu aprendizado. Tanto para Smith quanto para Goodman, os programas e métodos de alfabetização seriam nocivos e deveriam ser evitados, bastando oferecer aos alunos material escrito estimulante em situações motivadoras de leitura e escrita.

Chomsky estudou a maneira como as crianças começam a falar e observou a existência de similaridades intrínsecas a todas as linguagens humanas, o que o levou a desenvolver seu famoso conceito de *gramática humana universal*. Para Chomsky, ficou evidente que o cérebro das crianças já vinha biologicamente pré-programado para adquirir a linguagem verbal (o que é, realmente, um fato biológico), desde que exposto aos estímulos do meio (contato com a língua materna). Há, portanto, em nossa bagagem genética, uma *capacidade inata* especializada de aprender a linguagem verbal e Chomsky concluiu que as regularidades (e irregularidades) da aquisição da linguagem verbal infantil, que não precisam ser ensinadas, assentavam-se no aparato cerebral inato e não na aprendizagem cultural. Suas idéias se mostraram corretas e o avanço das pesquisas em neurolingüística e psicologia evolucionista endossaram grande parte dos seus pressupostos, principalmente o conceito da gramática universal humana como uma pré-disposição biológica

2 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 27.

3 Doravante WL.

para adquirir linguagem verbal, exclusiva de nossa espécie. Contudo, a interpretação desses conceitos chomskyanos feita pelos cientistas sociais, pedagogos e psicopedagogos, bem como sua posterior aplicação em abordagens e metodologias de ensino foram absolutamente equivocadas. A concepção chomskyana da aquisição da linguagem verbal como resultado espontâneo da interação entre o aparato neurobiológico inato e os estímulos do meio (contato cotidiano com a língua materna) deu margem para fundamentar o maior equívoco dos teóricos do WL e, posteriormente, do socioconstrutivismo: a equiparação da natureza da linguagem verbal (fala) com a da linguagem escrita.

A segunda das teorias sobre a aquisição da leitura-escrita que serviu como fundamentação para as práticas analíticas/globais de alfabetização foi a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. A psicóloga argentina Emília Ferreiro[4] doutorou-se na área de estudos da linguagem, sob orientação do psicólogo suíço Jean Piaget e, depois disso, iniciou, entre os anos de 1974 e 1976, uma pesquisa experimental para investigar a natureza epigenética[5] e cognitiva do processo de aquisição da escrita pelas crianças.

Piaget desenvolvera uma teoria psicogenética que procurava explicar e descrever o padrão universal do desenvolvimento cognitivo humano, do nascimento até a idade adulta. Sua teoria pretendia explicar como a criança aprende, quais seriam os processos e fases subjacentes ao aprendizado ou, ainda, como os esquemas mentais subjacentes ao conhecimento seriam "construídos" pela criança. Para Piaget, a criança não seria um ser "passivo" diante do próprio aprendizado, no que se refere a somente assimilar informações do meio; ao contrário, a criança construiria seus esquemas mentais e sua bagagem de conhecimentos por meio da deliberada ação e manipulação dos objetos do mundo. Dessa forma, por meio da interação com os objetos de conhecimento,

4 O artigo de Mello apresenta uma síntese do percurso histórico e da influência da psicogênese da língua escrita no pensamento educacional brasileiro: Márcia C. O. Mello, "Emília Ferreiro (1935–) e a psicogênese da língua escrita", em *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2015, pp. 245–275.

5 *Epigênese* é o processo biológico de desenvolvimento dos organismos sob a influência da hereditariedade e do ambiente. Cf. Edward O. Wilson, *Consiliência: a unidade do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Campus, 1999, p. 184.

a criança, paulatinamente, desenvolveria novos esquemas mentais, decorrentes de processos cognitivos que Piaget denomina de assimilação, acomodação e equilibração. Esse processo de transformação dos esquemas mentais cognitivos seria, portanto, subjacente à construção do conhecimento. Para ele, a cognição humana se apresenta, desde o nascimento, em processo de desenvolvimento, de construção e evolução em direção ao raciocínio adulto. Daí a teoria cognitiva piagetiana ser também denominada de "construtivismo".

O construtivismo piagetiano não constituiu, pois, uma metodologia de ensino nem uma teoria psicológica da educação, mas sim uma teoria do desenvolvimento cognitivo humano. E, tão logo foi elaborada, a teoria construtivista de Piaget, passou a despertar intenso interesse na área educacional e incontáveis trabalhos e metodologias de ensino foram elaboradas a partir dela. Assim, os pressupostos da teoria piagetiana desde sempre foram adaptados, aplicados à educação e utilizados para fundamentar teoricamente os vários movimentos de renovação educacional, como o da Escola Nova, também chamada Escola Ativa ou Escola Progressista, cuja prioridade era a atividade, a motivação e o interesse espontâneos do aluno em relação ao conhecimento.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo (aquisição de novos esquemas mentais e/ou de conhecimentos) decorreria da ação do sujeito no mundo, daí a idéia tão difundida nas pedagogias ativas de que os alunos, ao invés de receberem ensino explícito e "conteudista", devem "agir com autonomia" diante do próprio aprendizado. A teoria piagetiana fundamentou teoricamente a idéia de que o ensino não deve basear-se na "transmissão de conhecimentos prontos" a um aluno "passivo" diante do próprio aprendizado. E, embora Piaget não tenha desenvolvido uma teoria educacional, ele criticava o verbalismo do "ensino tradicional" e defendia as pedagogias ativas.[6]

Baseando-se na teoria construtivista de Piaget, Emília Ferreiro investigou especificamente o processo de aquisição da leitura-escrita pelas crianças. Os resultados de sua pesquisa foram publicados no México no ano de 1979, em co-autoria com a psicóloga argentina Ana Teberosky, sob o título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.*

6 Cilene R. S. L. Chakur, *A desconstrução do Construtivismo na Educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*. São Paulo, SP: Editora Unesp Digital, 2014.

Essa publicação veio a se tornar seu mais famoso trabalho sobre as etapas ou fases pelas quais as crianças passariam no decorrer da aquisição da leitura-escrita. No Brasil esse trabalho foi publicado no ano de 1985, com o nome de *Psicogênese da língua escrita*. Após sua publicação, a psicogênese da língua escrita[7] passou a ser considerada (equivocadamente) um marco científico e definitivo na história da alfabetização do Brasil e da América Latina, uma "revolução conceitual" que veio opor-se aos tradicionais e obsoletos métodos de alfabetização.[8]

Da mesma maneira como Piaget pretendeu descrever as possíveis fases do desenvolvimento cognitivo humano (período sensório-motor, período pré-operacional ou simbólico, período operacional concreto ou conceitual e período operacional formal), Ferreiro e Teberosky pretenderam descrever os mecanismos cognitivos subjacentes ao desenvolvimento da leitura-escrita na criança e/ou suas fases (etapas) de "construção". E, da mesma maneira que Piaget nunca desenvolveu uma teoria de aprendizagem, Emília Ferreiro, com a psicogênese da língua escrita, também não pretendeu apresentar uma teoria pedagógica ou abordagem de alfabetização. Contudo, ambas as teorias cognitivas, a de Piaget e a de Ferreiro, foram equivocadamente adaptadas e usadas na educação como fundamento teórico para endossar determinadas práticas pedagógicas e organizações curriculares.

Segundo Ferreiro, até o processo de alfabetização se concluir, a criança passa por uma *evolução regular de fases cognitivas* (aspecto ontológico) marcadas pelo surgimento de *hipóteses sobre a natureza do código escrito* (idéia baseada no conceito piagetiano de esquemas mentais). Antes de mais nada, a perspectiva psicogenética de Ferreiro levou-a a considerar a alfabetização não como um aprendizado, uma aquisição cultural, mas sim como uma fase universal do desenvolvimento cognitivo humano, tal qual a aquisição da linguagem verbal (fala).

Para Ferreiro, as "descobertas" infantis sobre o funcionamento do código escrito corresponderiam ao desenvolvimento da escrita pela espécie humana.[9] Na perspectiva da PLE, a escrita seria um conjunto de

7 Doravante PLE.

8 Mello, op. cit.

9 Maria da Glória Seber, *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 198.

marcas sociais, culturalmente construídas, que cada criança reconstruiria em seu processo de alfabetização. A escrita, portanto, evoluiria espontaneamente no indivíduo tal como evoluiu nas culturas humanas, ou seja, tal como a escrita, em muitas sociedades, evoluiu dos desenhos ou pictogramas (fase pictórica) para os símbolos ou ideogramas (fase ideográfica), terminando nas escritas alfabéticas, o mesmo ocorreria com cada criança, desde que devidamente estimulada.

A partir da PLE, a alfabetização — um aprendizado — passou a ser concebida como o *processo de aquisição da leitura-escrita*, como uma "construção" infantil em interação com o meio (tal qual o processo de aquisição da fala). O aprendizado da leitura-escrita passou a ser entendido como um processo espontâneo decorrente do desenvolvimento cognitivo infantil, desde que a criança estivesse inserida em um meio com riqueza de estímulos e mediação adequados. Daí dizer-se que a PLE é uma concepção construtivista da leitura-escrita ou da alfabetização: ao invés de conceber esse novo conhecimento como decorrente do aprendizado escolar, concebe-o como decorrente do desenvolvimento cognitivo intrínseco da nossa espécie, tal como o desenvolvimento da fala. É possível perceber, portanto, que a concepção psicogenética da alfabetização carrega em si não apenas pressupostos da teoria cognitiva piagetiana, mas também do movimento WL e da teoria lingüística chomskyana.

Para os construtivistas, a grande sacada de Emília Ferreiro foi, ao invés de procurar apresentar uma proposta didática ou "receitas prontas" sobre como alfabetizar, tentar compreender como a criança se apropriaria do sistema escrito, descrevendo esse processo cognitivo. Outro aspecto que os construtivistas consideram relevante na PLE é o fato de ela revelar que o "agir" da criança em relação à escrita seria o principal fator do processo de alfabetização, aquele que deveria ser inteiramente priorizado pela prática docente. Na pedagogia construtivista, inclusive, a função da prática docente não seria o ensino diretivo e explícito, a transmissão de informações, ao contrário, seria a *intervenção* ou *mediação*, por meio de questionamentos e "reflexões" que estimulassem a "ação autônoma" da criança em relação ao objeto de conhecimento. Nesse "agir" consistiria a essência do processo espontâneo de construção do conhecimento pelo aprendiz. Dessa forma, os construtivistas

consideram que o conhecimento (nesse caso, a alfabetização ou aprendizado da leitura-escrita) não é resultado de aprendizagem decorrente do ensino explícito, mas sim resultado da construção pessoal do aluno a partir do seu próprio desenvolvimento (maturação psicofísica). O professor, então, não é aquele que ensina, mas um mediador do processo ensino-aprendizagem.

Os construtivistas, portanto, priorizam ao máximo o papel do aluno de "sujeito autônomo" ou "sujeito do próprio aprendizado", da mesma maneira que condenam inteiramente o ensino explícito, diretivo e sistematizado dos métodos de ensino. Estes transformariam o ensino num processo de transmissão de "conteúdos prontos" e o aluno num "sujeito passivo/receptivo" desses conteúdos. Daí a expressão pejorativa tão comum na área educacional de "ensino conteudista" para se referir ao ensino que prioriza a transmissão de conteúdos e a realização de tarefas para sua fixação.

Para Ferreiro e Teberosky, a separação entre linguagem falada e escrita é uma atitude da escola apenas, uma separação construída a partir da não-compreensão da natureza psicogenética da linguagem escrita. Essa visão psicogenética do processo de aquisição da leitura-escrita parece basear-se numa interpretação inteiramente equivocada do conceito de gramática universal de Chomsky e o equívoco está justamente no fato de *equiparar a natureza da linguagem oral* (fala) *com a natureza da linguagem escrita* (o que será posteriormente discutido à luz da neurociência da leitura). Sendo assim, Teberosky defendia o "resgate" de uma "pedagogia de transmissão oral da escrita".

> A dissociação inicial entre aspecto técnico e linguagem é uma eleição da escola que, preocupada com o aspecto gráfico, *ignora que, por trás das letras, há a linguagem escrita*, como diz Vygotsky. Não obstante, acreditamos que *é possível recuperar uma pedagogia de transmissão oral para ensinar a escrever*, assim como aproveitar "os efeitos da escrita" sobre a linguagem.[10]

O mérito de Ferreiro e Teberosky, segundo seus adeptos, foi direcionarem para o aluno, o *sujeito aprendiz*, e para seu desenvolvimento

10 Ana Teberosky, *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 20. Destaque original.

conceitual, o foco das pesquisas sobre o processo de alfabetização, ao invés de mantê-lo nos métodos de ensino (como alfabetizar). Os construtivistas argumentam também que a superioridade da PLE em relação à perspectiva "tradicional" de alfabetização estaria no fato de descrever a aquisição da leitura-escrita como um *processo dialético* no qual o aprendiz enfrenta as contradições que surgem do contato com o objeto de conhecimento (a leitura-escrita), sendo estimulado a elaborar hipóteses sobre o funcionamento desse objeto.[11]

Aparentemente, Ferreiro e Teberosky haviam desvendado os mecanismos psicológicos e cognitivos subjacentes à aquisição da linguagem escrita. Foi exatamente isso que encantou seus adeptos: não se tratava mais de considerar a alfabetização como um aprendizado decorrente do ensino escolar dito "transmissivo". A partir de então a aquisição e o domínio da linguagem escritas passavam a fazer parte das fases do desenvolvimento cognitivo humano. A evolução dessas fases passou a ser denominada de "processo de construção do sistema representativo da escrita" pela criança.[12] Tal evolução ou "construção da escrita" constituiria um *processo cognitivo contínuo* no qual a criança observaria e manipularia elementos da escrita (palavras, textos) e gradualmente elaboraria hipóteses sobre o funcionamento do código escrito.[13] A criança passaria então a agir em relação à escrita conforme essas hipóteses, mas, não dominando o princípio alfabético, inevitavelmente se depararia com novos conflitos que, por sua vez, a levariam a alterar suas hipóteses de escrita, impulsionando a "evolução das fases", e assim sucessivamente, até que ela alcançasse a fase alfabética. A criança passaria pelos estágios de desenvolvimento da leitura-escrita de uma maneira progressiva e contínua, por meio de tentativas de grafias que paulatinamente se aproximariam da escrita "convencional". A *interação com o meio letrado* rico e estimulante e a *mediação do professor* (ou de outros adultos) seriam os estímulos que lhe forneceriam os indícios adequados para rever suas hipóteses de leitura e, a partir dos conflitos, fomentar novas hipóteses sobre a natureza do código escrito. Esse seria o processo de construção

11 Telma Weisz, "A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014, p. 160.

12 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 43.

13 Ibid., p. 67.

cognitiva da escrita, cujo ponto culminante seria a consolidação da escrita alfabética e ortográfica.[14]

Os conflitos advindos do processo de elaboração e verificação das hipóteses de leitura-escrita constituiriam, segundo Ferreiro, o cerne do movimento cognitivo em direção à alfabetização ou da construção do conhecimento e da compreensão do código escrito. Até compreender o princípio alfabético e se apropriar definitivamente desse código representativo, a criança, segundo Ferreiro, se esforçará para adequar suas hipóteses à realidade escrita e fará isso de forma autônoma, sem necessidade do ensino explícito, sistemático e progressivo da relação grafema-fonema, tal como propõem os métodos de alfabetização.[15]

O conjunto de hipóteses desenvolvidas pelas crianças no decorrer das fases ou estágios da evolução da aquisição da escrita é denominado por Ferreiro de "níveis de conceitualização". Esses níveis de conceitualização caracterizariam as *fases espontâneas e universais da escrita*. As fases[16] seriam a da: 1) distinção entre o icônico e não-icônico ou fase da *hipótese pré-silábica*; 2) exigência de quantidade mínima e variedade de caracteres para se escrever as palavras, na qual cada sílaba é representada por uma letra, ou fase da *hipótese silábica*; 3) hipótese *silábico-alfabética*, momento em que a criança experimenta diversas letras e combinações de letras para tentar escrever cada sílaba da palavra; 4) compreensão de que a escrita é a transcrição gráfica da linguagem verbal. Aqui a criança descobre que os elementos intra-silábicos, letras-fonemas, se relacionam e que as letras representam os fonemas da fala (compreensão do princípio alfabético); tal entendimento constitui a *hipótese alfabética*.

Na primeira fase de apropriação da escrita, segundo Ferreiro, a criança assume a hipótese de que desenhar é escrever. Para ela, a escrita,

14 Maria Cecília O. Micotti, "A construção da leitura e da escrita e o ensino" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, p. 188.

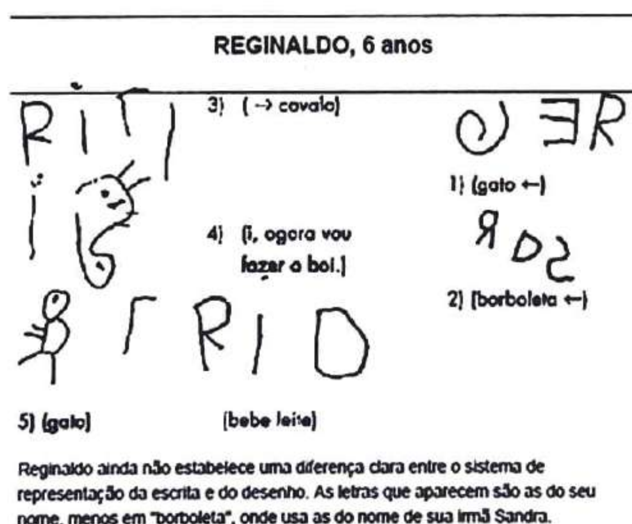
15 MEC, *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 10.

16 Maria Cristina O. Mello, "O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização" em revista eletrônica *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: USP, 2007, vol. 1, n. 2 pp. 85–92.

tal qual o desenho, representa o mundo de forma direta e não-arbitrária.[17] Essa etapa é comumente denominada *ideográfica* ou *pictográfica*. A criança percebe que a escrita é visualmente diferente do desenho, mas ainda não se dá conta do porquê. Nessa fase, ela "desenha" a escrita de forma contínua. Esse traçado é chamado de escrita indiferenciada:[18]



Ainda nessa etapa, a criança pode misturar letras aleatórias e desenhos para "escrever" as palavras:[19]



17 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 48.

18 Imagens do artigo de Priscila Maria Romero Barbosa, "Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a gênese da língua escrita", em *Revista CEDERJ*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação CECIERJ, 2015. Disponível em: http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-genese-da-lingua-escrita. Para mais informações sobre esse assunto, ver a *Coletânea de desestabilização de hipóteses de leitura*, da Fundação Bradesco, disponível em: https://docplayer.com.br/10639553-Setor-de-educacao-de-jovens-e-adultos-fundacao-bradesco.html.

19 Imagem retirada do livro de Ana Rosa Abreu, *Escola ativa: livro do professor*. Brasília, DF: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000591.pdf.

Progressivamente a criança passa a perceber que a escrita é formada por símbolos arbitrários que não representam diretamente a realidade (distinção do icônico do não-icônico).[20]



EDINILDA, 7 anos

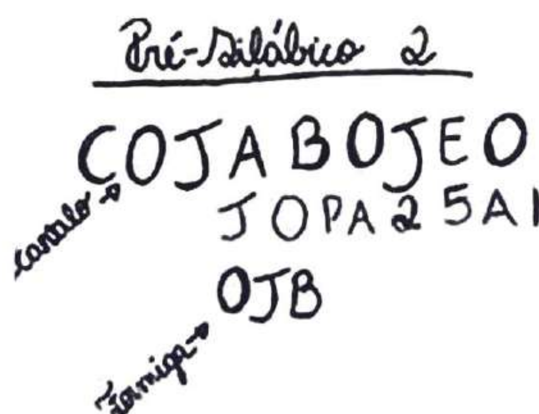
Edinilda avançou mais que Reginaldo. Ela supõe que "escreve-se com letras", mas ainda não descobriu que as letras representam sons. Sua hipótese – é preciso uma hipótese para produzir qualquer escrita – poderia ser descrita assim:

Para escrever (qualquer coisa) é preciso de 7 a 9 letras (o nome dela tem 8 letras).

Mas não podem ser sempre as mesmas letras, nem na mesma posição. Por isso ela varia o máximo que pode dentro do seu limitado repertório, o que, às vezes, exige que ela invente algumas.

Edinilda já percebeu que a palavras diferentes correspondem escritas diferentes, mas não sabe a que atribuir essas diferenças, pois não descobriu ainda o que é que as letras representam.

Percebe que, ao contrário do desenho, significante e significado se distinguem, mas a criança ainda não sabe quais símbolos usar para representar o que ela quer escrever. Essa fase é denominada *pré-silábica*.[21]



20 Ibid.

21 Imagens do artigo de Priscila Maria Romero Barbosa, op. cit.

Posteriormente, e desde que devidamente motivada, a criança passa a perceber que a escrita representa o aspecto sonoro da linguagem. A partir de então identifica as sílabas (menores unidades sonoras pronunciáveis) e procura "escrever" as palavras representando cada sílaba por uma letra. Essa é a fase *silábica* e, em seu início, a criança se preocupa mais com a correspondência entre a quantidade de sílabas da palavra e a quantidade de letras (duas letras para palavras dissílabas; três letras para palavras trissílabas e assim sucessivamente) do que com o tipo de letra que utiliza para representar as sílabas.

Ferreiro e Teberosky e, portanto, a maioria dos teóricos socioconstrutivistas, dão grande ênfase à fase silábica, considerando-a como um salto cognitivo porque a criança transcende a representação pictográfica da escrita, deixando de considerar seu aspecto global e passa a compreendê-la como representação do aspecto sonoro da linguagem. Contudo, estudos cognitivos têm rejeitado o pressuposto de que a produção silábica das crianças seja uma construção conceitual. Ao contrário, nas línguas espanhola, portuguesa e italiana, a tendência de as crianças usarem uma letra para cada sílaba antes de alcançarem a compreensão do princípio alfabético seria resultado natural da facilidade com que identificam o nome das vogais nas sílabas (que são as menores unidades sonoras pronunciáveis ancoradas em vogais). A tendência à escrita silábica não ocorre nas crianças de línguas como o inglês, por exemplo, nas quais o nome das vogais não é ouvido com freqüência e facilidade.[22]

TO (gato)
OOTA (bor-bo-le-ta)
CLO (ca-va-lo)
OÍ (bo-i)
OTOTIDIR [illegible]

22 Fernando C. Capovilla, op. cit., pp. 130–131.

A partir daqui, e diante dos conflitos entre sua própria grafia e a escrita tradicional, a criança passa a compreender que as letras representam os sons da fala e sua escrita começa a oscilar entre a representação de sílabas por uma única letra (hipótese silábica) com sílabas escritas corretamente (hipótese silábico-alfabética):[23]

Silábico-Alfabético

KVALU
CAVALU
KVALO
cavalo → CAVLU
CAVLO

Por fim, quando compreende que cada letra representa um som (fonema) da fala, ou seja, quando descobre a natureza da escrita e, portanto, o princípio alfabético (que poderia muito bem ter lhe sido ensinado...) a criança atinge a fase alfabética e é considerada alfabetizada, ainda que nem de longe domine a escrita ortográfica (que também não lhe é sistemática e progressivamente ensinada). Segundo os "especialistas", as "escritas" a seguir representam as de uma criança "a caminho da escrita alfabética":[24]

CLEONILDA, 7 anos

(22/8/84) **(30/11/84)**

23 Imagens do artigo de Priscila Maria Romero Barbosa, op. cit.

24 Imagens retiradas do livro de Ana Rosa Abreu, op. cit., e do artigo de Priscila Maria Romero Barbosa, op. cit.

FUTEBO	futebol
VOVÔ	vovô
CAMIÃ	caminhão
GACARE	jacaré
ELEVIZÃO	televisão
AGORA	agora

Dessa forma, os construtivistas modificaram ou "ampliaram" a concepção alfabetizadora (equivocada) dos métodos globais, na medida em que passaram a considerar como escrita qualquer combinação de letras que a criança afirmasse ser a transcrição de uma palavra, mesmo que a grafia nem remotamente se aproximasse da escrita correta, o que sempre denominaram como "escrita espontânea". Também passaram a considerar como leitura o *reconhecimento global das palavras* (pura adivinhação), reconhecimento este geralmente baseado apenas na identificação da primeira e última letras do vocábulo e em pistas e indícios do contexto de uso, textual ou oral. Além de reforçarem uma estratégia de pseudoleitura, a estratégia ideográfica, os construtivistas conferiram a ela o poder de desenvolver nos alunos "atitudes favoráveis ao ato de ler" por acreditarem que ela permitiria o acesso imediato ao significado.[25]

A natureza da educação escolar se inverteu: ao invés de o professor ensinar e ajudar seu aluno a aprender, passa a ter que "estudar" e "analisar" as produções escritas "não-convencionais" dos alunos até descobrir quais são suas hipóteses de leitura! As seqüelas desse equívoco são facilmente perceptíveis pelo desempenho ortográfico e leitor dos alunos brasileiros nas provas nacionais e internacionais de leitura e escrita. Eles não aprenderam a ler e escrever, pois não foram ensinados. Passaram os três primeiros anos do ensino fundamental — que deveriam ter sido destinados à alfabetização e consolidação da escrita ortográfica — sendo "instigados" a "avançar" em suas hipóteses de leitura.

25 MEC, op. cit.

É interessante notar (na verdade, é assustador) que grande parte dos profissionais da área pedagógica (e também de fonoaudiologia, psicologia e lingüística) considera as tentativas de escrita da "fase silábico-alfabética" como "avanços e retrocessos" dos alunos ou como "soluções engenhosas e criativas", frutos do "trabalho autônomo de construção do próprio conhecimento"! Poucos conseguem admitir o óbvio: trata-se da escrita e da leitura de crianças não-alfabetizadas e que, portanto, foram *vítimas da falta de ensino adequado e competente*! Uma vez que a teoria da PLE descreve tais aberrações como "desordens e alternâncias" próprias da fase silábica ou silábica-alfabética, os profissionais da educação não apenas as aceitam, como acreditam que fazem parte do processo natural de desenvolvimento da escrita infantil. Onde existe apenas e tão-somente o não-ensino, a completa incompetência e irresponsabilidade pedagógica, encontra-se espaço para divagações e "reflexões" pseudopedagógicas.

A "revolução conceitual" construtivista tem sido ampla e reiteradamente descrita e citada nos trabalhos da área, ainda nos dias de hoje. A grande maioria dos trabalhos na área da alfabetização baseia-se nesse viés teórico,[26] e os currículos dos cursos universitários também. Milhares de trabalhos acadêmicos fundamentados em Piaget e Ferreiro têm sido realizados e publicados anualmente por alunos e professores dos cursos de pedagogia, fonoaudiologia, letras, psicopedagogia, lingüística e psicologia de todo o país. A síntese dessa trajetória de transformações implantadas na educação nacional diante do domínio acadêmico do "novo paradigma" é feita por Francisca I. P. Maciel.[27]

DO CONSTRUTIVISMO PIAGETIANO AO SOCIOCONSTRUTIVISMO

Segundo Soares,[28] a primeira grande mudança de paradigma na área de alfabetização no Brasil aconteceu no final do século XIX, com a oposição entre os métodos sintéticos (tradicionais) e os analíticos (inovadores).

26 Isabel C. A. S. Frade, "Alfabetização na escola de nove anos" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 8.

27 Francisca I. P. Maciel, "Alfabetização no Brasil: pesquisa, dados e análise" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014, p. 119.

28 Magda Soares, *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo, SP: Contexto, 2016, p. 20.

Um século mais tarde, essa área passaria por sua segunda grande mudança paradigmática, com a divulgação da obra de Emília Ferreiro nos programas de formação docente e nos documentos oficiais de orientação pedagógica do país, a partir dos anos 1980. Segundo os especialistas da área pedagógica, o paradigma construtivista corresponderia a uma verdadeira "revolução conceitual", justamente por se opor tanto aos métodos sintéticos quanto aos analíticos. O novo paradigma considerava que tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos eram equivocados, primeiro porque todos eles concebiam o aprendizado como um processo baseado na percepção (os métodos sintéticos priorizando a percepção auditiva e os analíticos priorizando a percepção visual). Segundo porque tanto os métodos sintéticos quanto os analíticos consideravam a metodologia como fator decisivo para a aprendizagem, e não o aprendiz. Em ambas as abordagens o aprendiz permanecia sendo considerado como um sujeito passivo diante do próprio aprendizado, ao contrário da perspectiva construtivista. Mas, como tudo pode sempre piorar, as ampliações teóricas na área educacional não pararam de apresentar cada vez mais "novos paradigmas".

A partir de meados do século XX o número de teorias psicológicas, desenvolvimentais e lingüísticas que começaram a fazer "interface" com a área pedagógica foi imenso e, dessa forma, definir exatamente quando e como o movimento pedagógico construtivista (tentativa de adaptar e aplicar as idéias da PLE no processo de ensino-aprendizagem) começou a se transformar no socioconstrutivismo é um desafio. O que é possível perceber pelos trabalhos da área é que, em primeiro lugar, houve uma intensa absorção de conceitos e pressupostos de incontáveis teorias, de diversas áreas do conhecimento (infelizmente de áreas não-científicas), e essa miscelânea teórica foi progressiva e ininterruptamente "ampliada" na academia e pela academia, que a adaptou e transformou em propostas pedagógicas variadas (letramento, multiletramentos, teorias críticas do currículo, pedagogias críticas e histórico-críticas, pedagogia de projetos etc.) e consideradas de abordagem "socioconstrutivista". Em segundo lugar, é evidente que a *perspectiva interacionista* do construtivismo piagetiano e da PLE — perspectiva segundo a qual o conhecimento (na PLE, a alfabetização) é construído a partir da *interação* do sujeito com o meio — casou-se perfeitamente

com *outras perspectivas sociointeracionistas*, ainda que houvesse significativas divergências conceituais entre as teorias. A principal delas é, sem dúvida, a teoria do desenvolvimento do psiquismo humano de Vygotsky, (apresentada em um de seus livros mais famosos no Brasil: *A formação social da mente*); outras são as correntes da teoria da aprendizagem social, representada principalmente pelos psicólogos Albert Bandura, Perret-Clermont, Willem Doise e Gabriel Mugny. Segundo Ferreira e Fernandes,[29] os teóricos da aprendizagem social defendem, tal qual Vygotsky, que a essência propulsora do progresso cognitivo é a interação social. Desenvolvem o conceito de "aprendizagem por conflito sociocognitivo", segundo o qual a natureza do desenvolvimento cognitivo psicossocial e não apenas "construtivista" como a concebe Piaget.

Lev Semyonovich Vygotsky foi um psicólogo russo cuja obra começou a ser amplamente difundida no Ocidente após o fim da Guerra Fria. Assim como Piaget, Vygotsky desenvolveu sua teoria do desenvolvimento cognitivo humano, mas, ao contrário de Piaget, cuja teoria fundamenta-se na perspectiva da maturação biológica hereditária do indivíduo, a perspectiva de Vygotsky é a do marxismo dialético, ou seja, sócio-histórica. Vygotsky coloca a *linguagem* e os conhecimentos historicamente construídos no centro do processo de desenvolvimento do psiquismo humano. Esse autor explica o desenvolvimento das habilidades cognitivas humanas como resultado das relações do indivíduo com o meio, mediadas pela linguagem. Para Vygotsky, não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do desenvolvimento do pensamento humano (psiquismo, de uma maneira geral). Hoje os estudos nas áreas de psicolingüística e psicologia cognitiva já evidenciaram que Vygotsky estava equivocado: não é a linguagem que engendra o psiquismo humano, mas exatamente o oposto: é a natureza do pensamento que configura a natureza da linguagem, isto é, são as habilidades ou especificidades do pensamento humano (classificação, categorização, seqüenciação, generalização, agrupamento, raciocínio lógico, pensamento simbólico etc.) que engendram a linguagem e toda a sua

29 Maria C. R. Ferreira e Susana M. R. Fernandes, "Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista" em *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, SP: PUC-SP, 2012, vol. XXXIV, n. 1, pp. 37–62.

estrutura morfossintática. Foi a linguagem que se desenvolveu (do ponto de vista evolutivo) a partir das características intrínsecas do pensamento humano e não o contrário, como afirmam os cientistas sociais. Nossa linguagem verbal reflete a maneira como o cérebro humano pensa e apreende o mundo.[30]

Assim como Piaget, Vygotsky também fundamentava sua teoria do desenvolvimento cognitivo na perspectiva interacionista. Ambos os autores consideraram a interação indivíduo-meio e a mediação desse processo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, ainda que o papel desses elementos difira de uma teoria para outra. Ao contrário de Piaget, Vygotsky não priorizava o aspecto psicogenético do desenvolvimento, mas afirmava que as habilidades cognitivas e as formas de pensamento de cada indivíduo eram produto da apropriação (esta realizada principalmente por meio da linguagem), dos conhecimentos e formas de pensamento historicamente construídas pela humanidade. Para Vygotsky, as aprendizagens impulsionavam o desenvolvimento cognitivo, ao passo que para Piaget as aprendizagens dependiam e resultavam desse desenvolvimento. Piaget considerava o desenvolvimento cognitivo interdependente em relação ao meio e adaptativo a ele, uma construção ativa do indivíduo baseada na maturação psicofísica em interação com esse meio. Por isso, para Piaget, o comportamento imitativo não tinha grande relevância, pois a aprendizagem e o conhecimento dela decorrente só aconteceriam a partir da ação (física e mental) do indivíduo (autônomo) em relação aos objetos/situações/problemas. Já Vygotsky considerava todo desenvolvimento psíquico humano decorrente das interações sociais, da apropriação de conhecimentos, saberes, valores e formas de pensamento socialmente disponíveis e historicamente construídas. Para Vygotsky, a *imitação* seria um dos comportamentos base de toda aprendizagem, pois permitiria que a criança, tentando imitar um comportamento que ela ainda não domina e a partir de suas potencialidades,[31] desenvolvesse novas habilidades (ou esquemas cognitivos).

30 No livro *Do que é feito o pensamento* (SP: Cia das Letras, 2008), o psicólogo cognitivo e lingüista Steven Pinker explica, de maneira primorosa, não apenas como a linguagem verbal expressa a natureza do pensamento humano, mas também como toda a estrutura morfossintática da linguagem está enraizada nas formas de pensamento com as quais o cérebro apreende o mundo.

31 Para maiores esclarecimentos, sugiro a pesquisa do conceito-chave da obra de Vygotsky, o de zona de desenvolvimento proximal.

Para esse autor, as aprendizagens não dependeriam exclusivamente do desenvolvimento nem se limitariam a ele, mas, ao contrário, seriam o fator que o impulsionaria. E, para esse autor, o instrumento social máximo de mediação entre o indivíduo e o meio seria a *linguagem*.

A despeito das divergências conceituais, tanto Piaget quanto Vygotsky consideravam que um ambiente de cooperação e mediação adequadas favorecia a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento. Para Piaget, convinha que a criança estivesse inserida em um ambiente de cooperação entre iguais (com outras crianças na mesma fase de desenvolvimento cognitivo) para que, por meio das interações inter e intrapessoal, pudesse construir progressivamente novos conhecimentos. Para Vygotsky, a criança, ao estar inserida no ambiente social, imitaria e se apropriaria de suas formas de pensamento e conhecimento, construindo e configurando seu próprio psiquismo.

O que é necessário observar aqui é que o processo de adaptação das teorias psicológicas de Piaget e de Vygotsky para a área educacional — processo que se iniciou em meados do século XX e permaneceu intenso na academia até o final desse século — acabou não apenas por aproximar essas duas teorias, a despeito de suas divergências conceituais, como também por aglutiná-las numa abordagem de ensino única: o *socioconstrutivismo*. Dessa forma, na PLE de Ferreiro encontramos não apenas as idéias de Piaget sobre educação e ensino, como também as de Vygotsky, na medida em que a autora defende ser necessário lutar contra o tipo de ensino que trata a criança-aprendiz como um mero "aparelho fonador-visual-auditivo" destinado a realizar passivamente determinados exercícios e atividades para poder reproduzir os conteúdos transmitidos.[32] Além disso, a perspectiva de colocar o sujeito aprendiz (e seus processos cognitivos) como elemento central do processo de ensino-aprendizagem também já fazia parte da teoria do aprendizado da leitura-escrita de Frank Smith e Kenneth Goodman, líderes do WL.

Tanto a PLE, como o WL alegam revolucionar a perspectiva educacional ao inverter a maneira como o aluno é considerado: enquanto os métodos tradicionais (sejam eles sintéticos ou analíticos) baseiam-se

32 Mirta Torres e Mirta Castedo, *Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas* (1980–2010). Buenos Aires: Universidade Nacional de La Plata, Cadernos Cenpec, Nova Série, 2011.

no *paradigma associacionista* e, portanto, consideram a criança como um *ser "passivo"* (que necessita apenas receber instruções e conteúdos adequadamente organizados para aprender), a perspectiva da PLE e do WL, baseadas no *paradigma interacionista,* considera a criança um *ser autônomo* que se apropria e constrói o próprio conhecimento (com a mediação da linguagem e/ou das intervenções do professor), a partir da interação ou imersão no meio letrado.

A semelhança entre a perspectiva socioconstrutivista do aprendizado da leitura-escrita adotada no Brasil (formada então pela aglutinação da psicogenética piagetiana com o sociointeracionismo de Vygotsky) e os pressupostos do movimento WL é profunda e evidente. Tanto Frank Smith como K. Goodman, assim como Emília Ferreiro, consideram que a aquisição da leitura-escrita pode ser um processo cognitivo tão natural quanto o desenvolvimento da linguagem verbal (fala), pois também se trataria de um processo cognitivo intrínseco à nossa espécie: se a escrita evoluiu naturalmente na maioria das civilizações, pode evoluir naturalmente nos indivíduos, desde que devidamente estimulados. Fica evidente, portanto, que a confusão entre a *natureza da linguagem oral* (espontânea, inata, cujo desenvolvimento é biologicamente herdado) com a *natureza da aquisição da leitura-escrita-alfabetização* (uma invenção cultural, um código de transcrição fonética que necessita ser aprendido) é recorrente entre todos esses autores considerados os "clássicos" na área pedagógica e, em especial, na área da alfabetização.[33] Tal confusão é que constitui a compreensão equivocada das idéias de Chomsky a respeito da aquisição da linguagem, uma vez que esse autor sempre se referiu à linguagem falada.

Tanto o WL como o socioconstrutivismo priorizam fortemente a "participação ativa da criança no próprio aprendizado", considerando que o aluno só pode realmente ser um sujeito ativo diante no processo de aprendizado quando o uso da linguagem na situação de ensino faz parte de um contexto social significativo. Daí tanto se falar em "autonomia" e "desenvolvimento do pensamento crítico" na educação atual.

33 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 13.

Na perspectiva do WL, bem como na socioconstrutivista, a diferença entre aquisição da fala e da escrita estaria apenas no *aspecto perceptivo*: enquanto a fala caracteriza-se pelo aspecto sonoro, a leitura-escrita caracteriza-se pelo visual. Porém, a função de ambas — fala e escrita — seria a mesma: a *comunicação*, a *interação*, o *sentido*. Por isso, a informação transmitida pela linguagem constituiria um *todo significativo* que não poderia ser dividido em componentes menores no processo de ensino. Tal "fragmentação" das palavras em suas menores unidades constituintes seria um grave erro pedagógico cujos efeitos iriam desde a desmotivação dos alunos, como à própria incompreensão da leitura-escrita. Dessa forma, a PLE e o WL se aproximam intimamente, pois ambos consideram que o ensino explícito, progressivo e sistemático dos aspectos específicos da língua escrita (como o do princípio alfabético, por exemplo) deve acontecer de maneira *incidental*, sendo a imersão da criança nas situações concretas de uso da linguagem (linguagem integral) suficiente para levá-la a se apropriar da leitura-escrita.[34]

Por outro lado, há também diferenças conceituais entre a PLE e o WL: enquanto este abordou diretamente o aspecto didático-pedagógico da aprendizagem da língua escrita e suas funções sociocomunicativas, Ferreiro pretendeu descrever a sucessão de fases universais do desenvolvimento cognitivo da alfabetização, conforme a concepção piagetiana das fases do desenvolvimento cognitivo humano. Além disso, as fontes teóricas do WL e da PLE diferem. Todo o trabalho teórico de Ferreiro assenta-se na obra psicológica de Piaget, seu principal mentor. Já o WL constitui uma teoria pedagógica focada no processo externo de ensino-aprendizagem da língua. Ao contrário dos teóricos do WL, Ferreiro não se preocupou em abordar o aspecto pedagógico da aquisição da escrita, mas sim descrever suas etapas e características cognitivas intrínsecas.[35] Daí a PLE ser ainda considerada a obra fundamental da psicologia psicogenética aplicada à alfabetização.

Sendo assim, o WL (teoria da aprendizagem da língua escrita), o construtivismo piagetiano, o sociointeracionismo de Vygotsky (teorias do desenvolvimento da cognição humana) e a PLE (teoria do

34 Mirta Torres e Mirta Castedo, op. cit.

35 Isabel C. A. S. Frade, "Alfabetização na escola de nove anos" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 40.

"desenvolvimento da linguagem escrita") constituem *teorias cognitivas* e não *teorias pedagógicas* ou *métodos de ensino*, embora tenham servido (infelizmente) como fundamentação para o desenvolvimento de inúmeras propostas curriculares e didático-metodológicas. E, embora a teoria psicolingüística de Ferreiro tenha apenas pretendido descrever como a criança "constrói seu conhecimento sobre a língua escrita", ela acabou sendo adaptada e transformada em diretrizes curriculares e metodológicas, fundamentando as práticas pedagógicas denominadas "naturais" ou "de imersão",[36] como veremos posteriormente. Hoje o socioconstrutivismo é uma abordagem de ensino ampla e que agrega conceitos e concepções de ensino de teorias cognitivas (epistemologia genética de Piaget e a psicogênese da língua escrita de Ferreiro), pedagógicas (as teorias do WL de Smith e Goodman) e lingüísticas (lingüística enunciativa, análise discursiva, tipologia dos gêneros textuais).

Na perspectiva socioconstrutivista, o ensino transmissivo (conteudista) é altamente rejeitado em favor da autonomia do aluno diante da própria aprendizagem: o professor torna-se mediador do processo de interação sujeito-meio e o aluno torna-se "sujeito ativo" ou "autônomo" e não mais um ser "passivo" e/ou "receptivo" de "conhecimentos prontos". O que diferenciaria o novo paradigma socioconstrutivista daquele no qual se baseavam os métodos tradicionais de alfabetização seria justamente o fato de priorizar o aprendiz e seu trabalho conceitual espontâneo de "construção do próprio conhecimento", e não o ensino externo ou o método.[37] Além disso, há uma supervalorização das "interações sociais" e do "agir do aluno" em detrimento dos próprios conteúdos, das atividades e do ensino explícito. Nesse momento da história da educação também se inicia a supervalorização da linguagem oral (denominada então de "oralidade"), a confusão entre linguagem oral (fala) e leitura-escrita e as tentativas curriculares e pedagógicas de tornar a aprendizagem da leitura-escrita tão espontâneo quanto o da fala...

36 Ibid., p. 41.

37 Magda Soares, *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo, SP: Contexto, 2016, p. 20.

> O aluno vem para a escola com plena habilidade para descrever, narrar e até defender um ponto de vista. Entretanto, a partir do momento em que se inicia na alfabetização, vai perdendo tais competências. No intuito de facilitar a leitura para o aluno, a cartilha propõe textos que são pretextos, elaborados com palavras compostas e com sílabas já dominadas. Porém, o conteúdo, a coesão e a coerência, na maioria dos casos, ficam prejudicados.[38]

Parece que grande parte da produção teórico-acadêmica da área pedagógica após a implantação do socioconstrutivismo, no entanto, serviu tão-somente para que acadêmicos tecessem suas elucubrações verborrágicas, sem nenhuma preocupação com o verdadeiro impacto dessas "reflexões" na realidade do ensino nacional. E, uma vez que a "competência reflexiva" da academia é demasiadamente profícua, com o tempo, o conceito inicial de letramento — a "ampliação" da alfabetização — passou a ser cada vez mais "estendido", conforme ia se entrelaçando mais e mais com as teorias progressistas.

A partir de meados da década de 1980, portanto, os princípios do WL e da PLE, aglutinados com o sociointeracionismo de Vygotsky, acabaram fundamentando a criação e organização de inúmeros modelos pedagógicos, documentos oficiais e diretrizes curriculares de diversos países do Ocidente e, em especial, do Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs),[39] os documentos oficiais do MEC (Parâmetros para o Ensino de Língua Portuguesa, Parâmetros em Ação, PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa) e os de formação docente. Sob o argumento de que a sistematização progressiva de conteúdos específicos por meio de métodos, bem como o ensino explícito do princípio alfabético seriam procedimentos artificiais e "mecanicistas" que não considerariam a criança como sujeito do próprio aprendizado, o "novo paradigma" educacional implantou, na prática, a *cultura antiensino*, antitransmissão de conhecimentos "prontos" em todos os sistemas de ensino do país, públicos ou privados.

38 Onaide S. Mendonça, *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*. Presidente Prudente, SP: Unesp/Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação, 2011.

39 Por mais que sejam negadas as bases psicogenéticas dos PCNs, suas diretrizes baseiam-se inteiramente na PLE. A respeito disso, sugiro a leitura do capítulo "Alfabetização no Brasil: políticas e práticas" do livro de Fernando C. Capovilla, op. cit., pp. 107–138.

Infelizmente o socioconstrutivismo passou a ser o aporte teórico não apenas dominante na área educacional brasileira, mas praticamente absoluto. Isso aconteceu porque tanto a psicogenética de Piaget quanto a PLE de Emília Ferreiro foram acatados como verdades científicas incontestes e utilizados como viés condutor da organização de todas as práticas pedagógicas e currículos, especialmente no que se refere à alfabetização.[40] Baseados numa aberração conceitual, os documentos oficiais do MEC sobre alfabetização, em especial os PCNs, retiraram qualquer objetividade na avaliação da alfabetização dos alunos, obscurecendo a realidade da falta de ensino, camuflando problemas de aprendizagem e o próprio analfabetismo decorrente do não-ensino.[41] Diante dessa falta de critérios que definam o que é, de fato, estar alfabetizado, a escola passou a considerar e aceitar o avanço de alunos analfabetos pelas séries posteriores do ensino fundamental, considerando-os como alfabetizados, ainda que não apresentassem uma "escrita convencional". Tratou-se de uma irresponsabilidade sem tamanho cujos danos têm sido arcados pelos próprios alunos e por toda a sociedade.

Ainda que as pesquisas e estudos experimentais, empíricos e de neuroimagem refutem não apenas a universalidade das fases de desenvolvimento da escrita descritas pela PLE, mas também sua própria existência, tal perspectiva teórica permanece fundamentando toda a estrutura curricular da educação brasileira. Uma vez que não convém ensinar explicitamente do que se trata a natureza da escrita e no que ela difere das grafias ideográficas (pois isso seria atropelar o desenvolvimento espontâneo dessa descoberta pela própria criança), passa-se a organizar atividades que "despertem" essa hipótese nos alunos, como vemos neste quadro retirado do Programa Pró-letramento do MEC:[42]

40 Ibid., p. 128.

41 Ibid., p. 119.

42 MEC, op. cit., p. 25.

Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação)

Um aspecto fundamental para os momentos iniciais da alfabetização é que o aluno faça a diferenciação entre as formas escritas e outras formas gráficas de expressão. Esse também não é um saber óbvio e que "já vem pronto" e, por isso, precisa ser trabalhado em sala de aula, em situações que levem as crianças a distinguir entre:

(i) letras e desenhos;

(ii) letras e rabiscos;

(iii) letras e números;

(iv) letras e símbolos gráficos como setas, asteriscos, sinais matemáticos, etc.

(☎, →, *, +, =, %, ☆, ✓).

Como se trata de conhecimento básico para a compreensão da natureza da escrita, ele precisa ser introduzido, trabalhado sistematicamente e consolidado logo no período inicial da alfabetização.

Esse tipo de conhecimento pode ser abordado, por exemplo, através da exploração, em livros, revistas e outros impressos, das diferenças gráficas entre o texto escrito e o desenho, entre a escrita alfabética e os ícones e sinais, muito usados atualmente, mas que não representam a pauta sonora. Quanto à distinção entre letras e números, é possível propor aos alunos que procurem saber ou levantem hipóteses sobre a presença dos símbolos que representam os números em calendário, listas telefônicas, folhetos com preços de mercadorias, etc.

Seber brinda o leitor com exemplos de crianças vivenciando o "conflito" de tentar desenvolver e aprimorar suas "hipóteses" de escrita. A autora descreve tais situações de mero não-ensino, de simples negligência pedagógica, como se fossem exemplos ilustrativos de uma prática alfabetizadora adequada e, o pior, como se fossem evidências do tal processo natural de desenvolvimento da escrita:

> Vamos nos deter na reação de Gabriela L. para escrever essas três últimas palavras [...]. Após repetir algumas vezes "pooor... coooo", Gabriela coloca a letra O e pára, demonstrando preocupação:
> — Ih!!! Vai pôr dois os?
> — O que você acha? — pergunta Raquel [a professora].
> — Acho que não pode, pode? Não, dois os não pode... Mas eu só posso pôr o O porque é "pooor... cooo", daí tem que ter o de novo.
> Conclusão: a criança escreve a palavra "porco" com OO. Ao contrário das outras crianças, Gabriela L. opta por conservar o traço de sonoridade para as duas sílabas. No entanto, sua fisionomia não deixa dúvida.

A insatisfação é grande. E, para aumentá-la ainda mais, Raquel pede que ela escreva "lobo". Gabriela reage:

— De novo o e o? [...] Mas pode ficar tudo igual? Pode?[43]

Depois de apresentar mais exemplos ilustrativos da prática pedagógica socioconstrutivista "ideal", a autora finaliza:

Exemplos como esse nos conduzem a combater qualquer tipo de treinamento. Ao se defrontar com os desafios próprios da escrita, a criança precisa de tempo para aprender a descobrir por si só recursos para superá-los. Os treinos e as cópias feitos sem nenhum entendimento do que está sendo produzido constituem empecilhos, podendo atrasar a construção de novas hipóteses.[44]

O excerto acima ilustra não apenas o equívoco socioconstrutivista sobre o que é o processo de aquisição da leitura-escrita, ou seja, a alfabetização, como também ilustra a confusão entre a natureza do ensino explícito — e necessário para o aprendizado! — e o mau ensino. O fato de se usar métodos ou cartilhas para alfabetizar não implica que o ensino será "descontextualizado", "não-significativo" ou não-compreensível para a criança. Pelo contrário. Métodos são instrumentos organizados justamente para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, organizando-o em etapas que vão do mais simples ao mais complexo. Cabe ao professor saber como usá-los. Esse é o papel do professor: tornar os conteúdos e as atividades dos métodos compreensíveis para as crianças. Aliás, a natureza do ensino é justamente o de desvendar, de tornar conhecido o desconhecido, compreensível o incompreensível. Se o ensino, mesmo que com treinos e atividades específicas, não cumpre esse papel, então temos um mau ensino.

Infelizmente, em decorrência desse viés teórico surgiu um deslumbramento diante da "descoberta autônoma" do princípio alfabético pela criança. O principal efeito dessa ignorância científica é a perda de tempo escolar com atividades destinadas a levar os alunos a "descobrirem" a diferença entre a escrita e outras formas de registro gráfico.

43 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 120.

44 Ibid., p. 122.

O argumento é o de que a alfabetização não deve se basear em atividades "mecânicas", repetitivas e descontextualizadas, tal como são apresentadas nas cartilhas, sejam elas sintéticas ou analíticas. Deve, antes, partir de um *contexto significativo* para o aluno, um contexto de uso real da linguagem.

Os primeiros anos do ensino fundamental, destinados a alfabetizar, a consolidar a escrita e a leitura ortográficas nas crianças (por meio do ensino explícito, do desenvolvimento da *consciência fonológica* e do *treino da decodificação grafema-fonema* para sua automatização), passaram a ser perdidos, inteiramente desperdiçados com atividades não apenas inúteis, mas também prejudiciais ao processo de aquisição da leitura-escrita ortográfica, tal como o reconhecimento global de palavras em textos "significativos" ou "motivadores", como podemos ver na seguinte questão retirada de uma avaliação de alunos do 1º ano (crianças não-alfabetizadas, em processo de alfabetização) de uma rede municipal de ensino do interior de SP.

QUESTÃO 04

OBSERVE OS DESENHOS DE QUATRO BRINCADEIRAS JUNINAS NO QUADRO E MARQUE NA LISTA OS NOMES DESSAS BRINCADEIRAS.





JOGO DAS ARGOLAS
PESCARIA
BOCA DO PALHAÇO
PAU DE SEBO
CORREIO ELEGANTE
TOMBA-LATAS
TIRO AO ALVO
TOCA DO COELHO
ROLETA
CAIXA SURPRESA





A *consciência fonológica* é a consciência de que a fala pode ser segmentada em mínimas unidades sonoras, os fonemas, e que sua manipulação interfere no significado das palavras.[45] A consciência fonológica possui diferentes níveis: a *consciência fonêmica*, a *consciência silábica* e a *consciência intra-silábica*. É uma das habilidades que compõem o *processamento fonológico*, que consiste no conjunto de habilidades cognitivas relacionadas à identificação, manipulação e recuperação dos sons e significados da fala, a saber: memória de trabalho fonológica, nomeação automatizada rápida, recuperação lexical. Estudos atuais na área da ciência cognitiva da leitura têm evidenciado que a consciência fonológica é o preditor de sucesso mais importante em leitura.[46]

Incontáveis estudos experimentais evidenciaram que o ensino sistemático e explícito da consciência fonológica reduz a incidência de atrasos no desenvolvimento da leitura[47] e, diante desses estudos, países como Inglaterra e Estados Unidos passaram a organizar seus currículos segundo os *pilares do ensino da leitura*: consciência fonêmica, fônica, vocabulário, compreensão e fluência.[48] Infelizmente, nossas crianças há décadas não têm recebido o ensino de que necessitam porque o domínio socioconstrutivista tem mantido a área educacional refratária às novas descobertas sobre a natureza da leitura-escrita.[49] Trata-se simplesmente de um "des-ensino", pois a ação docente limita-se a "analisar" a escrita das fases silábica e silábico-alfabética, organizar situações "significativas" de "escrita espontânea" ou fazer intervenções que levem a criança a "descobrir" a escrita por si mesma, a "conquistar a base alfabética", a "construir" seu conhecimento, quando poderia simplesmente ser ensinada! Isso pode ser evidenciado pelo quadro abaixo, do programa de formação docente do MEC:

45 Alessandra G. S. Capovilla, "Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar" em *Psico-USF*. Itatiba, SP: USF, 2007, vol. XII, n. 1, pp. 55–64.

46 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 18.

47 Jager M. Adams, *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006; John F. Savage, *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica*. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

48 John F. Savage, op. cit.

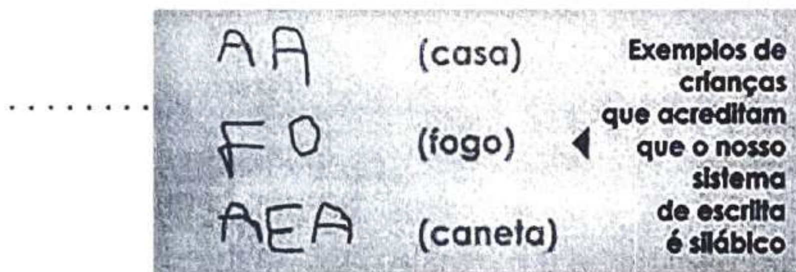
49 MEC, "Fascículo complementar", op. cit., p. 16.

Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita

Nem todos os sistemas humanos de escrita grafam os "sons" da língua falada, e entre os que o fazem, nem todos são "alfabéticos". Há símbolos da escrita chinesa, por exemplo, que não representam sons, mas idéias, conceitos. São ideográficos. Na escrita japonesa, há sinais que representam sílabas.

Nosso sistema de escrita é alfabético. Isso significa que seu princípio básico é o de que cada "som" é representado por uma "letra" – ou seja, cada "fonema" por um "grafema". A história da invenção da escrita e a existência de diferentes sistemas de escrita mostram que a correspondência som-letra nem é óbvia e natural, nem é a única possível. Isso significa, por um lado, que é perfeitamente plausível que algumas crianças imaginem que a escrita do português seja ideográfica, ou silábica, por exemplo. E, por outro lado, significa que é necessário trabalhar essa questão em sala da aula.

Dizendo de outra maneira, um conhecimento fundamental que os alunos precisam adquirir no seu processo de alfabetização diz respeito à natureza da relação entre a escrita e a cadeia sonora das palavras que eles tentam escrever ou ler. Analisando as relações entre a fala e a escrita, muitas crianças chegam, por exemplo, a elaborar a hipótese silábica, acreditando que cada letra representa uma sílaba e não um fonema, conforme já descreveram os estudos da psicogênese da escrita.



É evidente, portanto, que a partir da implantação do socioconstrutivismo na educação brasileira, por meio de documentos oficiais e diretrizes curriculares (PCNs e materiais de orientação pedagógica do MEC),[50] as práticas e rotinas pedagógicas passaram a ser criadas e organizadas conforme os seguintes *princípios da WL*:[51]

1. Leitores constroem significado durante a leitura. Eles usam suas aprendizagem e experiência anteriores para dar sentido aos textos e, a partir dessa bagagem, predizem, selecionam, confirmam e corrigem suas produções;

50 MEC, *Programa de formação continuada de professores, pró-letramento (MEC), pacto nacional de alfabetização na idade certa.* Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento.

51 Violet Harris, *Evaluating Children's Books for Whole-Language Learning.* Graduate School of Library and Information Science, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1993.

2. Escritores incluem informações e detalhes suficientes para que suas produções sejam compreensíveis para seus leitores;
3. Três sistemas interagem na linguagem escrita: o grafofonêmico, o sintático e o semântico, sendo este último o que carrega a principal finalidade, função e objetivo da linguagem;
4. O objetivo do leitor é sempre o acesso ao significado ou a compreensão leitora;
5. O objetivo do escritor é sempre a expressão dos significados que deseja compartilhar;
6. Quem escreve ou quem lê é condicionado pela bagagem de conhecimento e experiências que já possui;
7. Sujeitos integrais são os aprendizes da linguagem verbal ou escrita e a aprendizagem acontece em situações comunicativas igualmente autênticas e integrais (*whole*), o que significa que qualquer processo de ensino-aprendizagem deve pressupor respeito pela linguagem, pelo aprendiz e pelo professor;
8. O processo de alfabetização deve ancorar-se em eventos autênticos de comunicação e seu foco deve estar no significado, na mensagem e não nos aspectos estruturais e formais da linguagem. Os alunos devem ser encorajados a enfrentar os desafios intrínsecos ao sistema escrito e convidados a usar a linguagem escrita, em todas as suas formas, para seus próprios fins discursivos (daí a ponte com a lingüística enunciativa do ensino de língua portuguesa no decorrer de todo ensino fundamental e médio). O ensino ideal seria, portanto, aquele que prioriza o uso integral da linguagem em situações autênticas de comunicação, por meio do trabalho com todas as diversas funções comunicativas da linguagem oral e escrita.

Na prática, contudo, isso resultou numa completa falta de sistematização e direcionamento das práticas pedagógicas, bem como na fragmentação, pelos currículos, dos conteúdos relacionados ao aprendizado da estrutura da língua escrita. Tal abordagem ignora que a língua, além de possuir uma dimensão discursiva portadora de significado e mensagem, possui forma e estrutura intrínsecas, e que a consciência e o domínio dessa estrutura formal estão na base do desenvolvimento da competência leitora.

Esses pressupostos ainda dominam toda a área educacional brasileira e toda a organização dos currículos e materiais didáticos é feita a partir deles, inclusive a avaliação das crianças quanto à aquisição da leitura-escrita nos primeiros anos do EF: *com valor sonoro, alfabética, silábica* etc. E, como se isso já não fosse trágico o suficiente para a qualidade do ensino brasileiro, devido à sua perspectiva interacionista, o socioconstrutivismo não tardou a se mesclar com as abordagens sócio-históricas e interacionistas das ciências sociais, fossem elas da lingüística, da sociologia ou da psicologia, aumentando suas "cabeças" conceituais, como uma verdadeira hidra teórica pseudocientífica.[52]

Os próximos capítulos discutirão as principais falácias socioconstrutivistas responsáveis pela derrocada do ensino nacional, a saber:

1. A confusão da alfabetização (domínio do sistema de escrita) com a "dimensão social e discursiva da língua" ou "usos e funções sociais da linguagem", procedendo, por meio de "novos conceitos" como o de *letramento*, a uma *inversão no ensino* ao incluir a função semiótica da linguagem antes do aprendizado do código escrito;
2. A confusão entre a *natureza inata da aquisição da linguagem verbal* (fala) com a *natureza cultural* (aprendida) *da linguagem escrita*;
3. Os efeitos didático-metodológicos e curriculares decorrentes das confusões conceituais socioconstrutivistas: ideologização do ensino; negação do ensino explícito, direcionado e sistemático; relativismo pedagógico; falta de sistematização progressiva dos conteúdos e, portanto, na total desestruturação dos currículos; nas práticas pedagógicas equivocadas (escrita do próprio nome, cópias e reescrita de textos, escrita de lista de palavras, leitura e escrita espontâneas, trabalho com projetos temáticos, uso de gêneros textuais como unidade de ensino na alfabetização, dentre outros).

Por fim, apresentaremos, à luz das novas descobertas da neurociência da leitura, uma discussão sobre a natureza dos principais problemas e dificuldades que os alunos brasileiros têm manifestado em relação à leitura e escrita, bem como sugestões sobre como saná-las.

52 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 128.

Capítulo III

Letramento e multiletramento

É freqüente, enfim, atribuir uma etiqueta política às questões científicas que dizem respeito à educação. Assim, o método global foi defendido por certa esquerda em nome da liberdade da criança: somente ele lhe permitiria a construção de suas representações, no seu ritmo, sem que lhe impuséssemos o "totalitarismo" da decodificação e da ortografia. Inversamente, um reflexo infundado atribui uma etiqueta, como sendo "de direita", à tese de que a organização cerebral e o patrimônio genético limitam as aprendizagens. [...] Essas confusões, muitas vezes ciosamente mantidas, entre as questões científicas e as escolas políticas alimentam polêmicas estéreis em detrimento da pesquisa da verdade, e as crianças são sempre as primeiras vítimas delas.[1]

Como vimos no capítulo anterior, a PLE, originalmente fundamentada no construtivismo piagetiano, incorporou também elementos conceituais do movimento WL e, conforme foi adaptada

1 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012, pp. 345–346.

e transformada numa corrente pedagógica, agregou ainda conceitos da teoria sociointeracionista de Vygotsky, transformando-se num amalgamado teórico denominado socioconstrutivismo. A pedagogia socioconstrutivista formou-se, portanto, pela mistura, transformação e aplicação à educação de idéias e conceitos de várias correntes teóricas. Essa miscelânea conceitual não apenas passou a determinar completamente a organização de currículos, metodologias e práticas didático-pedagógicas, como não parou de ser "ampliada" por meio das inesgotáveis "reflexões" acadêmicas. Em seu bojo, o socioconstrutivismo trouxe conceitos que eram compartilhados tanto pelo construtivismo piagetiano, como pelo WL, PLE e sociointeracionismo de Vygotsky, dentre eles a importância do *significado/sentido do aprendizado para o aluno*, mais do que o valor intrínseco aos próprios conteúdos de conhecimento; a importância do *contexto social e interativo da situação de aprendizado*; e a importância da *autonomia do aprendiz* diante do próprio aprendizado.

Depois de incorporar conceitos do sociointeracionismo de Vygotsky, o socioconstrutivismo tornou-se a ponte entre a área pedagógica e as teorias pós-modernas advindas do marxismo cultural. Entre as décadas 1970 e 1980, sob influência inicial dos pensadores franceses Michel Foucault, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, a área educacional começou a ser dominada por trabalhos acadêmicos polêmicos, cada vez mais numerosos, que denunciavam o suposto "reprodutivismo escolar"[2] e a opressão dos alunos por um sistema de ensino ultrapassado, "tradicional", baseado na "transmissão de conhecimentos prontos", um sistema cuja estrutura hierárquica, disciplinar e curricular seria representante dos interesses das "classes dominantes" (e, portanto, os ensinamentos escolares seriam distantes da realidade do aluno).

A partir de então, os problemas educacionais de qualquer natureza, inclusive os didático-metodológicos, passaram a ser discutidos à luz da ideologia marxista, como forças e mecanismos sociais democráticos ou não-democráticos. Nessa perspectiva, a escola passou a ser considerada como uma instituição social destinada a manter as desigualdades

2 Francisca I. P. Maciel, "Alfabetização no Brasil: pesquisa, dados e análise" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, p. 118.

sociais e a transmitir às classes populares os conhecimentos convenientes às elites. Autores brasileiros de referência na área de alfabetização, como Magda Soares,[3] por exemplo, consideraram essas influências teóricas como "multiplicidade de perspectivas", "diversificação na abordagem do fenômeno alfabetização" ou "pluralidade de enfoques" que ampliaram o alcance das pesquisas em alfabetização. Contudo, a realidade parece ser bem outra.

A aproximação entre a educação e o marxismo cultural engendrou uma "impressionante" produção teórica, de maneira que as "pedagogias críticas" começaram a pipocar e os aspectos mais elementares do processo ensino-aprendizagem passaram a ser problematizados a partir do viés histórico-crítico marxista: a transmissão de conhecimento, a relação professor-aluno, as avaliações, o currículo etc. As teorias progressistas aplicadas à educação resultaram também numa infinidade de "novos conceitos" e, no que diz respeito ao ensino das línguas, levaram à mudança da própria concepção de linguagem, que passou a ser concebida do ponto de vista político-ideológico e não mais estrutural.

Foi nesse contexto de expansão, fusão e penetração, na área educacional, das teorias progressistas das ciências sociais (sociologia, filosofia, lingüística), que surge o novo conceito de *letramento*, um gêmeo da alfabetização ou sua cara-metade.[4] Segundo Maciel,[5] desde a adoção do "novo paradigma" de alfabetização (construtivismo) pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1997, o número de trabalhos acadêmicos sobre o tema letramento, formação e prática do alfabetizador só cresceu e se diversificou (começando, então, a derrocada da qualidade da educação nacional).

Segundo Magda Soares,[6] letramento é o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". O conceito nasceu justamente da nova maneira de se conceber o papel da leitura-escrita no mundo social:

3 Magda B. Soares e Francisca Maciel (org.), *Alfabetização: série o estado do conhecimento*. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, 2000, n. 1.

4 Isabel C. A. S. Frade, *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Belo Horizonte, MG: Ceale/FaE/UFMG, 2007, p. 10.

5 Francisca I. P. Maciel, op. cit.

6 Magda Soares, *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

como prática social que fundamenta a autonomia dos sujeitos. Ou seja: o simples uso que as pessoas fazem da leitura-escrita passou a ser inteiramente problematizado e discutido pela academia sob o viés ideológico.

Mais do que a alfabetização, o letramento seria o *resultado esperado da ação da escola*. Esta não deveria se limitar a apenas ensinar a ler e escrever, no sentido de decodificar/codificar a cadeia de letras; antes caberia à escola formar "leitores-escritores", "pensadores críticos"; caberia à escola democratizar as práticas sociais de leitura e escrita (letramento), permitindo que os diferentes grupos sociais delas se apropriassem e se transformassem em "cidadãos autônomos".

Segundo os especialistas da área, portanto, o letramento diferiria da alfabetização porque, enquanto esta última limita-se ao domínio da técnica da leitura-escrita, o primeiro refere-se ao *uso social da leitura-escrita*, implicando as conseqüências cognitivas, culturais, sociais e políticas que esse uso acarreta. Segundo os autores do letramento, ser alfabetizado implica ter o conhecimento do código da escrita alfabética, ao passo que ser letrado implica a capacidade de fazer uso deliberado e produtivo da leitura-escrita. Letramento constituiria, pois, a dimensão social, cultural, histórica e discursiva do uso da língua escrita, enquanto a alfabetização — cuja essência seria o descobrimento, pela criança, da natureza da escrita (ou do princípio alfabético) por meio da construção cognitiva autônoma — seria a dimensão interacionista da linguagem escrita.

A princípio, o letramento apresentou-se como uma "ampliação" do conceito de alfabetização concebida como mera "aquisição mecânica do código" escrito. Considerando a linguagem como "meio de inserção social", o letramento consistiria na tentativa de incluir nas práticas alfabetizadoras as funções sociais das "múltiplas linguagens" existentes.[7] Segundo os principais autores brasileiros da área de letramento (dentre os quais Leda Verdiani Tfouni, Mary Kato e Angela Maria Kleiman são as mais referenciadas), a escola tenderia a conceber a alfabetização de uma maneira muito reducionista, apenas como aprendizagem da decodificação grafema-fonema, esquecendo-se da dimensão sócio-histórica da linguagem, ou seja, de letramento.[8]

7 Ana Tereza Naspolini, *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo, SP: FTD, 2009, p. 29.

8 Filomena E. P. Assolini e Leda V. Tfouni, "Letramento e trabalho pedagógico" em revista eletrônica *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: USP, 2006, ano 1, n. 1.

> Os estudos do letramento defendem uma concepção pluralista e multicultural das práticas de uso da língua escrita. Sem cair em simplificações que neguem a evidente hierarquização das práticas sociais no nível macroinstitucional, as metodologias etnográficas para a geração de dados, assim como os métodos analíticos dos estudos discursivos (da sociolingüística interacional, da pragmática ou das teorias da enunciação) utilizados nessa abordagem, permitem focalizar atividades situadas, locais, nas quais são construídos contextos sociais em que há distribuição do poder e nos quais podem ser subvertidos — mesmo que temporariamente — posicionamentos predeterminados e papéis fixos já institucionalizados.[9]

O "novo conceito", no entanto, nada mais foi do que o revestimento da alfabetização e do ensino da língua com um verniz político-ideológico, como será possível perceber.

Uma vez que o universo das ciências sociais estava se unificando e homogeneizando por meio do viés progressista, não tardou que a concepção socioconstrutivista de alfabetização, agora "ampliada" pelo conceito de letramento, encontrasse eco nas teorias lingüísticas, em especial na sociolingüística,[10] lingüística textual,[11] lingüística da enunciação[12]

9 Angela B. Kleiman, "Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna" em *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC: Unisul, 2008, vol. VIII, n. 3, pp. 487–517.

10 A *sociolingüística* — ciência que trata das relações entre linguagem e sociedade — vem mostrando que não existem falas certas ou erradas, superiores ou inferiores: há falares adequados aos diferentes propósitos comunicativos e aos diferentes contextos de uso da linguagem. Para ampliar seus conhecimentos sobre o assunto, leia a obra *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, da professora Magda Soares. Cf. "Fascículo complementar" em *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 14.

11 A *lingüística textual* (LT) surgiu nos anos 1960 em oposição à lingüística estrutural, que compreendia a língua como um código com função informativa. Para a lingüística textual, a unidade de análise da linguagem é o texto, sendo que qualquer produção textual é uma forma de interação entre interlocutores; por isso a LT prioriza a construção de sentidos do texto e pelo texto, considerando as categorias coerência e coesão textual como os elementos fundamentais da leitura, produção e análise textual. A LT trata os usuários da língua como locutores. Cf. Mônica F. Cassana, "Lingüística textual, enunciação e análise do discurso: limites e perspectivas para um mesmo objeto" em *Revista Virtual de Letras*. Jataí, GO: UFG, 2013, vol. V, n. 1, pp. 60–78.

12 Enquanto a lingüística textual considera o texto como objeto de análise, a *lingüística da enunciação* considera a relação enunciado-sujeito enunciador como unidade ou fato lingüístico primordial. Para as diversas teorias enunciativas (dentre as quais as de Émile Benveniste

(de Mikhail Bakhtin) e na teoria da "análise do discurso".[13] Esse amálgama teórico serviu para fundamentar cada vez mais a negação, no processo inicial de alfabetização, do uso dos métodos, das cartilhas e do ensino explícito do princípio alfabético, em favor das "práticas sociais de leitura e escrita", feitas a partir da análise de gêneros textuais. As abordagens da lingüística discursiva passaram a endossar a concepção de alfabetização e de letramento, "ampliando" ainda mais os elementos envolvidos no processo de comunicação: língua,[14] linguagem,[15] texto, sujeitos, de tal maneira que os currículos de língua portuguesa tornaram-se inteira e absolutamente contraproducentes.

Atualmente todo o ensino de língua portuguesa no Brasil, desde a alfabetização, seja dos sistemas públicos ou privados, está condicionado por esses vieses teóricos, em especial pela *análise do discurso* e pela *lingüística da enunciação* de Mikhail Bakhtin. E esse viés permanece mais dominante do que nunca na "nova" BNCC, a ponto de o ensino de conteúdos ser quase que inteiramente preterido em favor do "desenvolvimento de habilidades, atitudes e comportamentos"...

Segundo Bakhtin, a língua não se limita a um código, instrumento de comunicação ou ferramenta cognitiva que expressa o pensamento, mas constitui um fenômeno histórico, coletivo e psicossocial por meio do qual os sujeitos interagem e "se constituem". Assim como Vygotsky, que defendia (equivocadamente) que o psiquismo humano se forma a partir da apropriação das formas de pensamento vigentes na sociedade,

e Mikhail Bakhtin são as mais influentes), os sujeitos se constituem por meio da linguagem, por isso é imprescindível considerar, na análise lingüística, a relação sujeito/subjetividade-estrutura/língua, uma vez que todo enunciado carrega as marcas de subjetividade dos *enunciadores*. Cf. Mônica F. Cassana, op. cit.

13 A *análise do discurso* difere da lingüística textual (LT) e enunciativa (LE) na medida em que amplia ainda mais seu objeto de análise: enquanto a LT toma o *texto* como objeto de análise e a LE toma o eunuciado-enunciador, a análise do discurso concebe o texto como discurso condicionado histórica, política e ideologicamente. Para a análise do discurso o sujeito enunciador é historicamente constituído e, exatamente por isso, o conceito de "condições de produção textual" é tão importante nessa abordagem. Se nas abordagens anteriores os usuários da língua eram locutores ou enunciadores, aqui são compreendidos como *sujeitos portadores de discursos* que refletem visões de mundo.

14 Por *língua* consideramos o corpo organizado de elementos (sonoros, gramaticais e semânticos) de que os grupos humanos se utilizam para se comunicar.

15 Por *linguagem* consideramos o uso da língua pelos indivíduos, incluindo a capacidade de usá-la.

por meio da linguagem, a concepção de "constituição do sujeito sócio-histórico da teoria bakhtiniana também é fundamentada no *materialismo histórico marxista*. Para Bakhtin, a linguagem seria um "lugar de interação" ou um ato social político e ideológico, uma forma de interação indissociável de seu contexto de produção, na medida em que as relações ideológicas e de poder configurariam toda e qualquer forma de comunicação verbal. O caráter sociointeracionista da linguagem viria dessa sua natureza dialógica e interacional. A tal aspecto da linguagem esse autor denominou *psicologia do corpo social*;[16] esta, por sua vez, estaria manifesta nos diferentes tipos de discursos. Cada época e cada grupo social possuem suas formas ou modos de discursos sociais ou de enunciação. Por isso, qualquer ensino da língua deveria basear-se em enunciados concretos, advindos de práticas sociais concretas, autênticas. Nessa concepção, a língua deixa de ser um sistema fechado, com normas e estrutura própria, para ser compreendida como forma de interação social, de construção de sentidos, discursos, subjetividades e, claro, como instrumento de formação dos próprios sujeitos.[17]

Depois de todo esse sincretismo teórico, a alfabetização e o ensino de língua portuguesa renderam-se completamente à pseudocientífica histórico-crítica (ou sócio-histórica) da lingüística da enunciação, segundo a qual a língua não deve ser concebida (e ensinada) como um sistema, mas sim como um objeto social. A área educacional foi então dominada pela rejeição à concepção de ensino-aprendizagem como processo de transmissão-apropriação de conhecimentos, e substituída pela concepção de ensino como processo de desenvolvimento de habilidades e modelagem de comportamentos. A nova concepção de língua e linguagem (objeto social histórico concretizado nos *gêneros textuais*)[18] substituiu a concepção de escrita como um sistema de comunicação, uma ferramenta cognitiva cujas características estruturais devem ser compreendidas. Nessa perspectiva, a língua se materializa nos

16 Considerada por Bakhtin como o meio/ambiente sócio-histórico, político e ideológico dos atos da fala, dos modos de discurso ou de enunciações. Cf. Rosângela H. Rodrigues, "Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas" em *Revista Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC: Unisul, 2004, vol. IV, n. 2, pp. 415–440.

17 MEC, "Fascículo complementar", op. cit., p. 21.

18 Nesta obra consideraremos como *gêneros textuais* os diversos tipos de textos existentes, embora a lingüística da enunciação apresente uma definição muito mais "ampla".

gêneros discursivos,[19] daí todo o ensino de língua portuguesa, desde a alfabetização, basear-se na análise de gêneros textuais,[20] de maneira que hoje não é mais possível encontrar documentos oficiais, currículos ou materiais didáticos e paradidáticos que não estejam inteiramente condicionados por essas falácias. O resultado disso foi que pedagogos e professores alfabetizadores formados a partir de então (da década de 1990 em diante) começaram a ir para suas salas de aula com uma visão completamente equivocada sobre alfabetização; sobre como ensinar português; sobre como a criança se apropria do sistema escrito, (aliás, muitos sem ter a mínima noção sobre como conduzir esse processo); inteiramente confusos quanto à diferença entre a aquisição do código escrito, o domínio dos elementos estruturais básicos da língua e sua dimensão sociocomunicativa e semiótica.[21]

A perspectiva dos "usos ou funções sociais" da escrita obscureceu e diluiu a natureza real da alfabetização e transformou a prática pedagógica alfabetizadora numa miscelânea de atividades de "uso social da escrita", ao invés de priorizar os aspectos estruturais da língua ou as tarefas cognitivas implicadas em sua aquisição (desenvolvimento da consciência fonológica, compreensão do princípio alfabético e automatização da decodificação grafema-fonema), denominados, agora, pejorativamente de aspectos "mecânicos" e "conteudistas".[22] Atualmente, os currículos e livros didáticos de língua portuguesa do país, antes de pretenderem ensinar as especificidades da língua escrita, trazem como meta "desenvolver nos alunos atitudes e comportamentos de leitor e escritor". Só escapam desse viés os estudos científicos sobre aprendizagem realizados em áreas diversas das pedagógicas — psicologia cognitiva, psicologia social e neurociências — estudos que, infelizmente e inacreditavelmente, permanecem ainda ignorados pelos profissionais da educação.

As discussões sobre letramento parecem simplesmente problematizar o *mau ensino* (aquele ensino pobre de referências, materiais e exemplos,

19 Rosângela H. Rodrigues, op. cit.

20 Sueli Gedoz e Terezinha C. Costa-Hubes, "Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto" em *Revista Trama*. Marechal Cândido Rondon, PR: Unioeste, 2012, vol. VIII, n. 16, pp. 125–138.

21 Ana Tereza Naspolini, op. cit., p. 31.

22 Ibid., pp. 47–48.

didaticamente limitado, sem vínculo com o aluno), denominando-o equivocadamente de "alfabetização tradicional", ao passo que o *bom ensino* — o óbvio (o enriquecimento das experiências lingüísticas por meio do contato com literatura infantil de qualidade e atividades diversas com poesia, música, teatro) — passou a ser denominado *letramento*.[23]

Uma vez que a PLE atribui especial importância às influências do meio, à interação social e à mediação como determinantes do desenvolvimento cognitivo e psicológico de uma maneira geral, o conceito de letramento veio revestir o óbvio — a necessidade de um ensino de qualidade que disponibilizasse aos alunos o contato com o melhor do universo letrado — com a roupagem teórica progressista pós-moderna[24] que já infestava o meio acadêmico da área de humanas. A dimensão criativa, qualitativa e lúdica da alfabetização, que inclui a apresentação aos alunos, por parte do professor e da escola, de atividades ricas e diversas, com diferentes tipos de textos, poesias, canções, filmes (além das atividades de decodificação e codificação do código escrito), passou a ser problematizada de uma maneira inteiramente inócua — se não francamente nociva — para o ensino, nada mais sendo do que um exercício de verborragia acadêmica.[25] E, para piorar, a confusão conceitual entre o que é mau ensino e o que é "ensino tradicional" associou-se à crença errônea de que o ensino diretivo, explícito e tradicional nunca inclui a dimensão lúdica, significativa ou afetiva do aprendizado,[26] nem permite a "autonomia" do aprendiz ou o desenvolvimento do seu "pensamento crítico". Tais equívocos, infelizmente, serviram para fomentar a criação de "novos" e perniciosos paradigmas educacionais, como a *pedagogia por projetos*,[27] por exemplo, que hoje também domina os currículos do país inteiro, levando à grande perda do tempo escolar.

É evidente que toda a discussão acadêmica sobre letramento foi inócua e absolutamente distante da realidade educacional do país e de suas

23 Ibid., p. 42.

24 MEC, "Fascículo complementar", op. cit., p. 30.

25 Ibid., pp. 7–8.

26 Sérgio Antonio da Silva Leite e Elvira Cristina M. Tassoni, "Afetividade e ensino" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p. 113.

27 Maria Cecília O. Micotti (org.), *Leitura e Escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

demandas concretas e urgentes, servindo apenas para o deleite dos próprios acadêmicos. A nova concepção "estendida" de alfabetização tornou-se apenas mais um terreno narrativo dentro da academia, cheio de malabarismos verbais que pouco se aproximam das especificidades concretas e imediatas do processo de ensino-aprendizagem,[28] um espaço acadêmico para problematizações e "reflexões" que, inclusive, parecem muitas vezes pomposamente simplórias.[29]

Depois de mais de duas décadas de empenho acadêmico para distinguir os conceitos de "alfabetização" e "letramento",[30] percebemos que, além de alimentar a vida e o *status* acadêmico de incontáveis pensadores e especialistas, tanta "reflexão" apenas implantou um estado de absoluta confusão metodológica e falta de critérios didáticos, pedagógicos, curriculares e avaliativos, além da conseqüente queda do país no *ranking* internacional de avaliação de leitura. Além disso, os estudos de letramento revestiram a PLE com a roupagem ideológica progressista e serviram para aumentar ainda mais sua confusão conceitual primordial: equiparar a natureza do processo de aquisição da linguagem verbal (fala) com a do processo de aquisição da leitura-escrita. Sendo assim, métodos e cartilhas — que já eram rejeitados pelos socioconstrutivistas como pedagogicamente impróprios — passaram a ser considerados também como ferramentas disciplinadoras e "opressoras", instrumentos de poder da hierarquia escolar que diminuíam o "direito de falar" dos alunos,[31] ou seu "direito de se expressar como sujeitos". Ou seja, a "ampliação de conceito" do letramento reforçou ainda mais as críticas aos métodos e às avaliações objetivas em favor da autonomia discente, colaborando ainda mais para que posicionamentos político-ideológicos se sobrepusessem à questão didático-metodológica do ensino propriamente dito. Por fim, os estudos do letramento foram terreno fértil para

28 MEC,"Fascículo complementar", op. cit., p. 19.

29 Justino Magalhães, "Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, p. 41.

30 Telma Weisz, "A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014, p. 164.

31 Onaide S. Mendonça, *Percurso histórico dos métodos de alfabetização.* Presidente Prudente: Unesp/Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação, 2011.

o engendramento de novas "necessidades" relacionadas à educação e, com elas, novas pedagogias, como a *pedagogia dos multiletramentos*.[32]

Completamente alheios à realidade concreta das salas de aula de alfabetização e das necessidades de professores e alunos, esses teóricos permaneceram criando conceitos e "pedagogias", deslumbrados com sua própria potência intelectual e indiferentes à derrocada da qualidade do ensino nacional. Contudo, de uma perspectiva objetiva e realista, baseada em fatos e evidências concretas, torna-se bastante evidente que, em toda produção acadêmica desse naipe, o que existe é tão-somente a problematização de todo e qualquer aspecto do processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva ideologizada (o conceito de multiletramentos foi também influenciado pelos estudos de Bakhtin),[33] como podemos perceber no trabalho de Roxane Helena R. Rojo e Eduardo Moura.[34]

Livros, artigos e dissertações dessa natureza, repletos de malabarismos verbais ideológicos e neologismos, inundaram as bibliotecas escolares e essa vasta (equivocada e obsoleta) produção acadêmica passou a fundamentar toda a elaboração de livros didáticos e a ser leitura obrigatória nos cursos de formação docente de todo o país,[35] enquanto toda a produção científica, absolutamente necessária para uma verdadeira capacitação profissional dos professores brasileiros, tem permanecido (deliberadamente, ao que parece) inteiramente fora das escolas, das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e das faculdades de pedagogia do país.

Toda a produção acadêmica sobre letramento e outros modismos pedagógicos — e essa produção é imensa! — em nada contribuiu para melhorar os índices de desempenho educacional do Brasil, muito pelo contrário. Parece que de nada adianta "refletir" sobre determinado aspecto da realidade se a reflexão está embotada por pressupostos falaciosos e pseudocientíficos que mais obscurecem o objeto da reflexão, ao invés de desvelá-lo e esclarecê-lo. A área educacional acadêmica,

32 Roxane Helena R. Rojo e Eduardo Moura (org.), *Multiletramentos na escola*. Ipiranga, SP: Parábola Editorial, 2012. Ver também Roxane Helena R. Rojo e Jacqueline P. Barbosa, *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. Ipiranga, SP: Parábola Editorial, 2015.

33 Ibid., pp. 184–185.

34 Ibid., pp. 30–31.

35 Ibid., p. 217.

ao invés de fundamentar suas pesquisas no método científico experimental e caminhar ao lado da ciência, lançou-se cada vez mais no universo retórico, obsoleto e pseudocientífico das ciências sociais.[36]

Mas tanta verborragia ideológica apenas distanciou e confundiu os novos profissionais da área educacional — principalmente os novos professores — a respeito dos problemas concretos e imediatos do processo de ensino-aprendizagem. Ao invés de pautar-se pelos aspectos didático-metodológicos relacionados à questão imediata do processo de ensino-aprendizagem, a produção acadêmica pedagógica passou a ser um espaço de militância político-ideológica pós-moderna completamente alheio à realidade do ensino escolar.

A criação de conceitos como letramento e multiletramentos só resultou na desestruturação dos currículos e, ainda, em outra ferramenta para *responsabilizar apenas os professores*[37] pelo fracasso educacional, mas não os idealizadores das diretrizes teórico-metodológicas e curriculares do sistema nacional de ensino. Por isso é imprescindível ressaltar que a aglutinação entre construtivismo, sociointeracionismo, análise do discurso e lingüística textual e da enunciação, foi a mistura perfeita para a catástrofe do ensino brasileiro. Como se não bastasse o equívoco de se adotar a PLE como abordagem teórica de alfabetização no país, somaram-se a ela as narrativas pós-modernas "democráticas" e revolucionárias de justiça social e diversidade![38]

Nesse momento da história do ensino brasileiro (a partir da década de 1990) é que surge o modismo de se substituir termos como "ensino" por "educação", "professor" por "educador", de se transformar a escola em local de "interação social", "construção de subjetividades" e de "desenvolvimento de competências, atitudes e comportamentos" ao invés de local de transmissão de conhecimentos (denominados, aliás, de "conteúdos prontos"). Com tal ideologização do ensino, iniciou-se também o processo de negação da hierarquia professor-aluno e da essência do processo de ensino-aprendizagem: a transmissão de conhecimentos. A escola é subjugada à motivação dos alunos. Todo o trabalho escolar

36 Ibid., p. 83.

37 Ana Carolina Almeida, "Sentidos da formação para a prática: reflexões de uma professora alfabetizadora em formação" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, p. 275.

38 Roxane Helena R. Rojo e Eduardo Moura, op. cit., p. 100.

passa a ser desenvolvido para motivar os alunos, mais do que para ensiná-los; tudo é feito para "resgatar" aqueles que não desejam aprender (e quase nada para aqueles que desejam); tudo deve ser "significativo" para o aluno.

A nova concepção do que seja língua, linguagem e, claro, de leitura-escrita, inteiramente redefinida por esse viés progressista sócio-histórico, passa a dominar os documentos do MEC, como o "Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental":

> A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter+locução = ação lingüística entre sujeitos). Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. *Isso implica, certamente, a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, isto é, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontos, que ele só tem que memorizar, e de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas.* Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua).[39]

Tratou-se, portanto, de um franco *processo de ideologização e descaracterização da alfabetização e do ensino de língua portuguesa.* Tratou-se da implantação do antiensino: "O princípio que rege o trabalho é: *lendo em situações da vida real que nos transformamos em leitores* [...]".[40] E, como ressaltado, a produção acadêmica dessa área é imensa e redundante, vazia, pseudocientífica e distante da realidade, permanecendo

39 MEC, op. cit., pp. 9–10. Destaque nosso.

40 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 39.

assim até os dias de hoje, mesmo diante do declínio abrupto e drástico da qualidade da nossa educação.[41]

Segundo Fernando Capovilla[42] e João Batista Araújo e Oliveira,[43] ao contrário do Brasil, nos países nos quais a educação é referência de qualidade, há muita clareza sobre o que significa alfabetizar (aprender a ler é diferente de ler para aprender); há clareza sobre como e quando se alfabetizar as crianças; há clareza sobre quando o aluno está efetivamente alfabetizado; há clareza em relação às expectativas sobre o desempenho dos alunos. Nesses países as diretrizes de programas e currículos são baseados em critérios científicos e não em filosofias pedagógicas, as instruções didático-pedagógicas são muito detalhadas e diretivas no que se refere à estrutura e seqüência observadas no processo de ensino-aprendizagem e os conteúdos curriculares relacionam-se especificamente às habilidades da leitura e da escrita, à sua estrutura e funcionamento, e não aos aspectos discursivos, sociais e políticos do uso da língua.[44] Ao contrário, no Brasil, a insistência em *politizar* o ensino passou a ser a essência da produção acadêmica pedagógica,[45] de maneira que a totalidade dos livros didáticos e paradidáticos que preenchem as bibliotecas escolares apresentam apenas esse tipo de conteúdo.

Como se não bastasse a compreensão inteiramente distorcida sobre a natureza da alfabetização que já imperava na educação brasileira, somou-se a isso a perspectiva relativista pós-moderna, resultando na "reinvenção" de praticamente todos os aspectos do processo educacional, inclusive das atribuições docentes, discentes e familiares.[46] Insensíveis aos dados e números, universidades e faculdades de pedagogias de todo

41 Como exemplo, ver Maria R. L. Mortatti, e Isabel C. A. S. Frade (org.), *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático*. São Paulo, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014; e Claudia Gallert, *Do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem*. Cascavel, PR: Unioeste, 2013.

42 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, pp. 132–133.

43 João B. Oliveira e Roger Beard, *Ensino da língua: o que dizem as evidências*. Brasília, DF: IAB, 2015.

44 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 133.

45 Telma Weisz, op. cit., pp. 183–184.

46 Cecília Goulart, "A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, p. 340.

o país e, claro, o próprio MEC, permaneceram disseminando e impondo tal abordagem aos sistemas de ensino. Ainda hoje os currículos das faculdades de pedagogia, materiais didáticos, cursos de formação continuada e de capacitação docente (oferecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação): praticamente todo o universo educacional brasileiro (com raríssimas exceções) ainda se mantém chafurdando em pseudociência verborrágica e "reflexiva".[47] Mas é fácil observar que toda a argumentação sobre letramento beira ao óbvio: trata-se de oferecer às crianças uma diversidade de textos, leituras e contatos com a língua escrita e oral que vai além, que complementa e enriquece o ensino sistemático da alfabetização. Trata-se, portanto, do bom e velho ensino, feito com responsabilidade, competência e dedicação. Ao invés disso, as possíveis falhas didático-metodológicas que resultam na má qualidade do ensino passaram a ser inteiramente discutidas segundo o viés político-ideológico.[48]

Assim, por meio do "conceito ampliado" de letramento, o equívoco essencial da concepção socioconstrutivista de alfabetização — a confusão entre a natureza da aquisição da fala e da escrita — mesclou-se com toda uma série de conceitos político-ideológicos que pouco ou nada se relacionavam à questão didático-metodológica do ensino da língua escrita. Substituiu-se o aspecto básico e fundamental da linguagem escrita — o domínio do princípio alfabético e a automatização da decodificação grafofonêmica — pela "reflexão" sobre sua última dimensão: a discursiva e semiótica. Nesse processo absolutamente contraproducente, ignorou-se que as crianças não possuem maturidade cognitiva ou psicológica para dar conta dessa inversão.[49]

A necessidade de se tratar os problemas do ensino de maneira científica foi então ignorada em detrimento de divagações subjetivas e narrativas pomposas e emocionalmente apelativas. Questões como "sucesso" ou "fracasso escolar" deixaram de ser tratadas a partir de uma perspectiva objetiva relacionada à metodologia de ensino, administração

47 Ivânia Pereira Midon Souza, "Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de suas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande – MT" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, p. 211.

48 Isabel C. A. S. Frade, "Alfabetização na escola de nove anos" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 46–47.

49 MEC, op. cit., pp. 40–41.

escolar ou competência docente. Passaram a ser analisadas apenas pelo viés político-ideológico.

> Analisar esse modelo [modelo de aquisição da escrita de Jeanne Chall] é particularmente relevante para o Brasil, onde uma determinada sociologia fala mais alto que a psicologia e se espera que crianças muito jovens já desenvolvam suas próprias teorias políticas e sociológicas, sendo capazes de emitir opiniões e analisar pontos de vista sobre temas complexos que sequer são capazes de compreender.[50]

O teor antiensino e antiescola tornou-se preponderante. Problemas como analfabetismo funcional, repetência, evasão escolar passam a ser problematizados e denominados de "dívidas educacionais", uma vez que o ideário politicamente correto recusa o uso de termos com conotação "preconceituosa" e "discriminatória" quanto "fracasso escolar" ou "baixo rendimento escolar". Tais termos passaram a ser tabus no meio educacional, pois atribuiriam os problemas (entendidos como exclusivamente históricos e políticos) aos alunos e/ou a suas famílias.

> Entendo, ainda, que tudo isso é coerente com a perspectiva freireana sobre analfabetismo e alfabetização, segundo a qual, se o analfabetismo é uma forma de injustiça social, a alfabetização é uma forma de justiça social. Cada alfabetização não realizada representa nova situação de injustiça social pública. Por fim, penso que não seria de propósito lembrar aqui as palavras de Marx em suas "Notas marginais ao programa do Partido Operário Alemão de Gotha", sobre o Império Prusso-alemão: "[...] É pelo contrário o Estado que tem uma necessidade de uma muito rude educação pelo povo". Nesse sentido, talvez a pedagogia da indignação de Freire possa ser fonte de inspiração para o desafio de educar o povo para essa sua tarefa de educar o Estado, no que se refere à realização do direito à alfabetização e à educação básica e ao resgate da dívida educacional acumulada em relação à população brasileira.[51]

50 João B. Oliveira e Roger Beard, op. cit., p. 10.

51 Alceu Ravanello Ferrari, "Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, pp. 85–86.

Até a expressão "erradicação do analfabetismo" do PNE[52] passou a ser criticada porque o termo "analfabetismo" seria equivocado na medida em que revelaria um estigma, um preconceito. Passou-se a acreditar que tais termos representariam "concepções distorcidas" ou "desconceitos" porque sugeririam que o problema seria da população e não do Estado (e nisso nós concordamos, com a ressalva de que o maior erro do Estado brasileiro foi tornar oficial a abordagem socioconstrutivista na educação nacional). A crítica à escola enquanto instituição representante das intenções das "classes dominantes" passa a ser um *leitmotiv* nos trabalhos da área: a escola passa a ser considerada como instituição que deliberadamente representa os "saberes das elites" e que discrimina alunos das classes desfavorecidas, contribuindo, portanto, para a tal da "dívida educacional". Ora, se de um lado a escola peca de diversas maneiras em relação aos alunos, de outro, há também muita má vontade e negligência da população em relação aos estudos dos filhos. Além disso, os erros da escola precisam ser analisados e combatidos de uma perspectiva concreta, objetiva e prática, pois são, em sua grande maioria, problemas de ordem infraestrutural, metodológica e docente (nesse caso, inabilidade didática, má formação, má vontade, falta de profissionalismo, incompetência mesmo...) e não de ordem teórico-ideológica (a não ser quando se trata da orientação teórica socioconstrutivista dos documentos oficiais).

Cabe ressaltar ainda que a confusão e o obscurecimento, advindos desses malabarismos teóricos, sobre o que é alfabetização e sobre como se alfabetizar, resultou também em profundas transformações na organização e estrutura do ensino, não apenas em modificações curriculares, metodológicas e didáticas. Uma dessas transformações foi a *implantação do sistema de ciclos com aprovação automática* no ensino fundamental em substituição à organização por séries.[53]

E, por mais que os teóricos tentassem justificar e explicar a implantação do sistema de ciclos, o fato é que ele resultou na piora da qualidade do ensino, uma vez que os alunos passaram a "progredir" nas séries escolares sem condições para tal, camuflando não apenas a péssimo ensino, como também prejudicando a totalidade dos alunos: aqueles

52 Plano Nacional da Educação 2011–2020, art. 2°.

53 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 27. Destaque nosso.

com déficits de aprendizagem (pois eram empurrados para séries cujos conteúdos não tinham condições de compreender) e aqueles com potencial para aproveitar o melhor da escola (alunos que, uma vez inseridos em classes demasiadamente heterogêneas, não recebiam a atenção e o ensino adequados). O resultado foi o início de um *processo de "nivelamento por baixo"* de toda a educação nacional, uma vez que, na prática, o sistema de ciclos apenas tornou as salas cada vez mais heterogêneas do ponto de vista de maturidade cognitiva e níveis de aprendizado.[54]

Todo o trabalho escolar começou a ser voltado apenas para discutir os problemas de aprendizagem, de ausência e de indisciplina, agora vistos como responsabilidade da escola e dos professores. Ao mesmo tempo, a responsabilidade real e imediata da escola — oferecer o melhor ensino possível, inclusive aos alunos com grande potencial de aprendizagem e que, devido às poucas condições sociais e financeiras, não contavam com mais nenhuma outra fonte de aprendizado além da escola — passou ser inteiramente negligenciada pela cultura antiensino, antitransmissão de "conteúdos prontos". Em relação à repetência, o sistema de ciclos apenas camuflou a aprendizagem precária e insuficiente da maioria dos alunos, aprovando-os mesmo sem qualquer condição, o que fica perfeitamente evidente pelos índices de desempenho dos alunos brasileiros nas avaliações nacionais e internacionais de leitura, escrita e conhecimentos gerais. Na verdade, o que se escondia por trás da proposta dos ciclos nada mais era do que a contaminação ideológica da área pedagógica.[55]

Associado ao sistema de ciclos veio o discurso politicamente correto e imperativo da *inclusão* (que, aliás, segundo estudos experimentais, tem se mostrado catastrófico para as crianças com déficits sensoriais ou de aprendizagem). Um dos argumentos dos idealizadores dos ciclos era o de que eles evitariam a repetência e, por conseguinte, a evasão escolar e isso garantiria o ensino a todas as crianças. Contudo, na prática, não só o sistema de ciclos não garantiu o ensino para todas as crianças, como prejudicou as crianças com necessidades especiais ao inseri-las em ambientes de aprendizagem inadequados, sob a tutela de professores inteiramente despreparados e sem condições concretas de lhes oferecer um ensino de qualidade. A esse respeito, sugiro a leitura

54 Ibid., pp. 27–28.

55 Ibid., p. 28.

do trabalho do psicólogo Fernando César Capovilla sobre a inclusão de crianças com deficiência auditiva em escolas normais, isto é, escolas que não são bilíngües e que, portanto, não usam a LIBRAS.[56] Segundo esse autor, o ensino brasileiro tem tratado as crianças ouvintes como se fossem surdas (ao negar-lhes o ensino baseado na fonética e fonologia da língua) e as crianças surdas ou com deficiência auditiva como se fossem ouvintes (ao inseri-las em escolas regulares que não contam com o uso da LIBRAS). A inclusão, portanto, embora seja uma idéia politicamente correta, é nociva para as crianças com deficiência auditiva e, provavelmente, para aquelas portadoras de outras deficiências também. Além de prejudicar a vida escolar dessas crianças, essas diretrizes educacionais baseadas em pseudociência também não tiveram efeitos positivos em relação à evasão escolar.

Assim como a inclusão, o sistema de ciclos também foi criticado e rejeitado pela grande maioria dos professores,[57] profissionais que enfrentam o *front* da batalha educacional, o corpo a corpo com os alunos em sala de aula e que, portanto, são muito mais sensíveis à realidade do ensino e às necessidades discentes que os teóricos de gabinete idealizadores desse tipo de coisa. Ou seja: o ensino brasileiro não poderia ser mais contraproducente e nocivo para nossas crianças e jovens, ainda mais para aqueles com qualquer tipo de déficit ou necessidade especial. E, enquanto os acadêmicos da área das ciências sociais consideravam suas teorias superiores à percepção prática e concreta dos professores em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, os cientistas experimentais, conscientes dos benefícios do empirismo, manifestavam-se de maneira oposta em relação às intuições advindas da prática pedagógica:

> Gostaria de aconselhar aos professores a tratar diferentemente os alunos com base em suas experiências com cada estudante e a permanecer atentos àquilo que funciona. Nesse caso, o conhecimento do ofício triunfa sobre a ciência.[58]

56 Fernando C. Capovilla, "Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 91–125.

57 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 31.

58 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 151.

Os próximos capítulos discutirão as diferentes concepções sobre a natureza das linguagens verbal e escrita, segundo o socioconstrutivismo e a neurociência da leitura (capítulos IV e V). O capítulo VI apresenta as novas descobertas da neurociência da leitura sobre o processo de aquisição da leitura e escrita, bem como recomendações sobre as melhores formas de se conduzir o processo de alfabetização, de maneira a facilitá-lo para as crianças, em especial para aquelas com dificuldades de aprendizagem. A seguir serão discutidos os dois principais efeitos práticos da ideologia socioconstrutivista na educação, a negação do ensino explícito e diretivo, concebido como transmissão de conhecimento (capítulo VII), e o relativismo pedagógico que implantou um estado de confusão dos valores e conceitos básicos da prática educativa (capítulo VIII). O capítulo IX discutirá as inconsistências dos currículos atuais e os capítulos finais apresentarão as práticas pedagógicas contraproducentes da atualidade e as seqüelas permanentes que elas deixam na aprendizagem dos alunos.

Capítulo iv

Linguagem verbal e linguagem escrita

Comecemos a sublinhar o que a leitura não é. Leitores proficientes e hipertreinados, nós temos a impressão de um reconhecimento imediato e global das palavras. É uma intuição enganosa. Nosso cérebro não passa diretamente da imagem das palavras ao significado. Inconscientemente, toda uma série de operações cerebrais e mentais se encadeia antes de uma palavra ser decodificada. Ela é dissecada, depois recomposta em letras, bigramas, sílabas, morfemas... A leitura paralela e rápida não é senão o resultado último, no leitor competente, de uma automatização dessas etapas de decomposição e recomposição.[1]

Como ressaltado no capítulo anterior, a área educacional tornou-se um caldeirão teórico onde todo tipo de hipótese e conceito pode ser absorvido e "ampliado", situação que só se explica porque a área não tem a tradição da pesquisa científica experimental. Até o final do século xx, poderíamos justificar essa ausência de cientificismo porque os estudos cognitivos e neurocientíficos ainda

1 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012, p. 236.

estavam emergindo, se consolidando e, portanto, ainda não faziam interface com outras áreas, como a pedagógica. No entanto, atualmente, não é mais possível que a educação se mantenha teoricamente tão obsoleta e ignorante a ponto de ainda manter toda a sua estrutura curricular, didática e metodológica fundamentada em equívocos pseudocientíficos.

Um desses equívocos fundamentais do socioconstrutivismo e do movimento WL, disseminadores das abordagens analítico/globais de alfabetização, é considerar o processo de aquisição da leitura-escrita como um processo espontâneo do desenvolvimento cognitivo infantil, tal qual a fala se desenvolve naturalmente na criança, desde que em contato com outros falantes. A diferença entre a PLE e os pressupostos do WL está, em primeiro lugar, no foco: enquanto a PLE pretende descrever os processos cognitivos da aquisição da linguagem escrita, isto é, a natureza intrínseca desse processo, o WL aborda a questão didático-metodológica. Em segundo lugar, Ferreiro fundamenta-se na psicogenética de Piaget, enquanto os teóricos do WL não se apóiam em nenhuma teoria psicológica específica. Mas, a despeito dessas diferenças, para esses teóricos a leitura e a escrita seriam uma *extensão do desenvolvimento da linguagem verbal* (fala), uma *construção cognitiva espontânea*, fruto da psicogenética: maturação (ou prontidão) do organismo (indivíduo) em interação com o meio letrado e cujo único objetivo/função seria o de transmitir/acessar significados.

> Em vários momentos, defendemos a opinião de que o domínio da linguagem oral constitui suporte indispensável aos progressos da escrita e da leitura. A capacidade lingüística permite à criança intensificar seu relacionamento com o material gráfico, dirigindo intencionalmente suas produções num certo sentido. Sua escrita prolonga num outro plano o conhecimento que ela possui sobre a língua que fala. Não se trata, portanto, de ensinar-lhe algo que ela não domina. É exatamente o inverso. É porque ela já conhece as regras que regem sua linguagem que a criança tem condições de generalizar pouco a pouco esse conhecimento e desempenhar um papel ativo no próprio processo de aprendizagem.[2]

2 Maria da Glória Seber, *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 162.

A idéia de que a escrita constitui a evolução do sistema representativo da criança (parte natural do desenvolvimento humano) está fundamentada em estudos feitos em meados do século XX, que procuravam analisar a natureza simbólica dos desenhos e das garatujas[3] infantis. Uma vez que as crianças começam espontaneamente a diferenciar desenhos de rabiscos (enquanto os desenhos são representação de coisas, os rabiscos ou garatujas são a tentativa infantil de imitar a escrita), concluiu-se que as garatujas e rabiscos seriam a "evolução natural" do pensamento simbólico representativo da criança. Segundo os socioconstrutivistas, depois do desenho como recurso representativo, a próxima etapa da evolução "natural" da cognição humana seria o desenvolvimento espontâneo da escrita, bastando que, para isso, a criança contasse com mediação e estímulos adequados (contato com universo textual diversificado ou imersão no universo letrado) que lhe permitissem refletir e levantar hipóteses sobre o funcionamento do código escrito.

A evidência da hipótese da evolução da escrita como parte do desenvolvimento humano inato seria o fato de a criança, conforme amadurece, aprimorar cada vez mais seus rabiscos, aproximando-o da aparência da escrita, inclusive com a realização de letras.[4] Os construtivistas consideram as tentativas de escrita das crianças pré-escolares como manifestações do desenvolvimento cognitivo e não como resultado de um simples comportamento imitativo mais amadurecido.[5] Chegaram à constatação absurda de que a grafia de letras de fôrma não constitui um comportamento imitativo dos pré-escolares, baseado em aprendizado por observação da forma mais simples de se escrever (as letras de fôrma são muito mais fáceis de serem traçadas do que as cursivas). Ao contrário, consideraram essas primeiras tentativas de escrita como evidência de que a escrita "evolui", conforme o desenvolvimento cognitivo da criança avança, do desenho para o grafismo e deste para a escrita "convencional" ortográfica! Na concepção socioconstrutivista, portanto, as habilidades verbais dos alunos, desenvolvidas espontaneamente a partir da natureza epigenética da linguagem, podem ser *transpostas para a escrita*

3 *Garatujas* são os traçados infantis primordiais, os desenhos e escritas que as crianças fazem e que comumente denominamos "rabiscos".

4 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 47.

5 Ibid., p. 218.

por meio do processo de alfabetização.[6] Acreditam que isso é possível desde que o ensino seja significativo, motivador e adequado às fases de desenvolvimento da escrita conforme descritas por Emília Ferreiro.[7] Tal premissa conceitual, contudo, pode ser refutada por um simples questionamento sensato:

> Se a alfabetização for concebida como um fenômeno natural, resultante da exposição a textos num ambiente letrado, como explicar que milhões de adultos permaneçam incapazes de ler e escrever de forma adequada?[8]

Considerar o aprendizado da leitura-escrita como um processo evolutivo inerente ao desenvolvimento cognitivo, um processo "representativo" no sentido de ser um dos aspectos semióticos da cognição humana foi um pressuposto adotado primeiramente por autores como Gertrude Hildreth (*abordagem da experiência lingüística* ou LEA),[9] em meados do século XX e, depois, na década de 1970, desenvolvido pelos teóricos do movimento WL e por Emília Ferreiro na PLE (novamente o sincretismo teórico). Hildreth foi a primeira a considerar a escrita como um processo de desenvolvimento e seu trabalho registrou a maneira como a *escrita do próprio nome* "evolui" nas crianças.[10] A idéia de que a escrita do próprio nome faz parte do processo de desenvolvimento da escrita infantil deu margem para uma imensa produção teórico-acadêmica e para transformações profundas nos currículos dos primeiros anos do ensino fundamental. Uma miríade de práticas alfabetizadoras passou a se basear inteiramente na escrita do próprio nome da criança e no reconhecimento dos nomes dos colegas de sala, ainda que esses nomes possuíssem grafias cheias de irregularidades ortográficas, estrangeirismos e outras características que dificultassem a aquisição do princípio alfabético pelos alunos.

6 Onaide S. Mendonça, *Percurso histórico dos métodos de alfabetização*. Presidente Prudente: Unesp/Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação, 2011.

7 MEC, *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 12.

8 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 14.

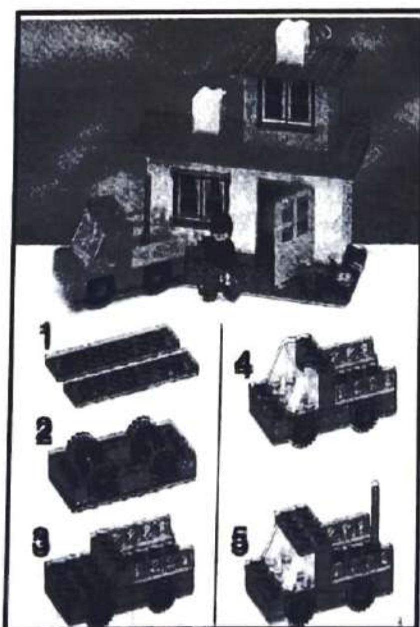
9 May Ling Quah, *The language experience approach in beginning reading instruction*. Singapura: Institute of Education – Teaching and Learning, 1999.

10 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 203. Destaque nosso.

Infelizmente, esses absurdos conceituais têm sido absolutos nos cursos de pedagogia e de formação docente das redes municipais e particulares de ensino de todo o país, levando os novos professores a criar expectativas inteiramente falsas sobre o processo de alfabetização e de ensino da língua portuguesa. Desconhecendo a natureza neurobiológica da aprendizagem da leitura-escrita, os novos alfabetizadores e professores em geral são facilmente iludidos, ludibriados por esse discurso dominante dos documentos oficiais e dos currículos de sua formação universitária.[11] Enganados, os docentes permanecem tratando a aquisição da escrita como se fosse equivalente à aquisição espontânea da fala, como se fosse mais um aspecto do pensamento semiótico inato que desabrocharia diante das "situações pedagógicas motivadoras" e conforme a maturidade cognitiva do aluno.[12] Assim, perdem o ano letivo com atividades (ditadas pelos currículos e disponíveis na totalidade dos livros didáticos) que mais confundem o entendimento das crianças sobre a leitura e escrita do que as ajudam a se alfabetizar.[13]

QUESTÃO 05

OBSERVE O TEXTO ABAIXO.



ESSE TEXTO SERVE PARA

(A) MOSTRAR COMO CUIDAR DE UM BRINQUEDO.
(B) ENSINAR A MONTAR UM BRINQUEDO.
(C) CONTAR UMA HISTÓRIA SOBRE CAMINHÕES.
(D) CONVIDAR PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO.

Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/863424559780781580/ Acesso em: 15 mar 2019

11 Ibid., p. 13.

12 MEC, "Fascículo 6", op. cit., p. 28.

13 Imagem retirada de uma avaliação municipal para alunos do 1º ano, realizada no segundo bimestre de 2019, em um município do interior de SP.

Depois, ao verificar que seus alunos não aprendem, que não se alfabetizam, a maioria dos professores entra em franco desespero e começa a lançar mão de uma miscelânea de práticas, sem qualquer norte ou progressão lógica de conteúdos.

Outro equívoco teórico da PLE é equiparar o aprendizado da língua escrita com o desenvolvimento da escrita no decorrer da história das culturas humanas[14] e acreditar que a manutenção dessa "semelhança" é o ideal, ao invés de simplesmente se ensinar a criança! É como se não pudéssemos dar celulares aos nossos filhos, esperando que eles mesmos percorressem todo o caminho de desenvolvimento dessa tecnologia.

A confusão entre a natureza psicogênica e semiótica da linguagem verbal (a fala, comportamento espontâneo, intuitivo e inato da nossa espécie) com a natureza cultural da aquisição da escrita (aprendizado cultural que depende de ensino explícito, sistemático, organizado e progressivo) é um aspecto essencial do socioconstrutivismo e, infelizmente, recorrente e dominante na produção acadêmica atual. É justamente tal confusão uma das maiores responsáveis pela organização curricular e didático-metodológica contraproducente do ensino nacional:

> Como a criança conquista a fala? Falando. Como ela chega a desenhar figuras bastante semelhantes aos objetos reais representados? Desenhando. Descobre-se então que os processos evoluem mediante aquelas ações que os definem. Além disso, descobre-se também que a criança fala para aprender a falar, desenha para aprender a desenhar. Conclusão elementar: ela deve ler e escrever para aprender a ler e a escrever. Acontece que os métodos de ensino invertem tudo. Jogo de palavras? Não. Há inversão porque os métodos iniciam com treinamentos para que posteriormente a aprendizagem ocorra, ou seja, é instituído um período no qual não importa que haja compreensão. Tudo pode ser feito mecanicamente.[15]

O socioconstrutivismo, se autodeclarando o novo, mais moderno e definitivo "paradigma pedagógico", mudou a concepção de ensino escolar, transformando a escola em um ambiente de "descobertas", de "autonomia" discente e de interação social. A criança não precisava mais

14 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 198.

15 Ibid., p. 217.

ser ensinada, uma vez que já dominava a linguagem verbal e já era capaz de se expressar por meio dela. Esses erros conceituais deram margem a experimentações curriculares e pedagógicas absolutamente irresponsáveis como a "pedagogia da transmissão oral"[16] e à idéia absurda de que a criança lê e escreve quando, na verdade, está apenas tentando ler ou escrever, tentando apenas imitar essa ação dos adultos.

Os professores passaram a ser criticados e francamente perseguidos por tentar alfabetizar as crianças priorizando apenas a escrita, quando se recomendava que deveriam priorizar a função expressiva da linguagem verbal. O resultado foi que a escola passou a ser impedida de alfabetizar efetivamente os alunos. Enquanto isso, as novas ciências cognitivas já alertavam para as diferenças entre a natureza da fala e da leitura-escrita:

> Os dois principais objetos da alfabetização — leitura e escrita — são parasitários da fala. Alvin Liberman chama a atenção para as diferenças entre a fala e a escrita. A fala é universal, tem uma história antiga, desenvolve-se relativamente cedo nos indivíduos, não precisa ser ensinada e é produto da evolução biológica. A escrita é um artefato cultural e, como tal, não é universal, desenvolve-se relativamente tarde nos indivíduos e normalmente precisa ser ensinada. Finalmente, ao contrário da fala, a escrita só se desenvolve nos últimos milênios. O elo entre fala e escrita, no entanto, manifesta-se pela forma como a fala é representada na escrita: por meio de palavras, sílabas ou fonemas.[17]

Contudo, o equívoco socioconstrutivista de equiparar o desenvolvimento da fala com o da escrita associado à abordagem global/analítica de alfabetização, manteve a rejeição ao ensino explícito do princípio alfabético, que passou a ser considerado nocivo para o desenvolvimento natural da escrita nos alunos. Ao invés de iniciar a alfabetização a partir do seu *nível básico, fundamental*, que é a relação grafema-fonema, passou-se a iniciá-lo por seu *nível final*: o texto e suas funções discursivas.[18]

16 Ana Teberosky, *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 138.

17 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 37.

18 Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 105.

O mais impressionante é que, ainda hoje, o ensino explícito da relação grafema-fonema é considerado, por muitos socioconstrutivistas, como nocivo ao desenvolvimento da compreensão da criança a respeito do sistema escrito:

> A língua escrita é entendida como uma simples transcrição de sons da fala em letras e o inverso. [...] O professor que adota esse procedimento pedagógico acredita que, mediante progressivas associações, as crianças têm chance maior de sucesso com a escrita. [...] As associações impostas de fora conduzem a criança a memorizar a escrita de algumas palavras. [...] Com a repetição do treino de associações, aumenta a chance de o professor distorcer o processo de aquisição da escrita. As reproduções gráficas se tornam mecânicas, pois nada parte das crianças. Além disso, como o raciocínio não é estimulado, elas não chegam a entender o funcionamento da língua escrita, embora avancem nos decifrados e cópias.[20]

Esse tipo de "reflexão" teórica só foi possível de vigorar por mais de três décadas na educação nacional porque no Brasil os governos não utilizam testes padronizados para avaliar os programas de alfabetização dos sistemas públicos ou particulares de ensino.[21] Apesar disso, há outros indicadores que poderiam ser levados em conta e analisados de maneira objetiva e realista para se investigar a qualidade (na verdade, a falta dela) da alfabetização e do ensino de língua portuguesa no país:[22] fluxo escolar, desempenho no SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), desempenho no PISA (Programme for International Student Assessment), avaliação internacional de competência leitora realizada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), nas quais o Brasil ficou entre os lanterninhas.[23]

Vale ressaltar que a interface entre socioconstrutivismo, pedagogias histórico-críticas e teorias de análise do discurso redefiniram a maneira de se conceber e organizar os conteúdos, os currículos, as práticas

20 Ibid., p. 163.

21 Fernando C. Capovilla, op. cit., pp. 107–108.

22 Ibid., pp. 108–109.

23 Cf. https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/ e https://www.valor.com.br/brasil/4796975/desempenho-do-alunos-brasileiros-segue-bem-abaixo-da-media-da-ocde.

docentes, as atividades e os materiais didáticos, revestindo todos esses aspectos com o relativismo político-ideológico.

> A respeito das classificações dos métodos, é bom ressaltar que o caráter político da alfabetização, o contexto de aplicação, a escolha do universo vocabular, entre outros fatores, podem dar a um método um significado muito mais amplo, que extrapola a simples escolha por um ou outro princípio. Um exemplo é o chamado "Método Paulo Freire", de caráter silábico, mas que prioriza o sentido e a compreensão crítica do mundo, por meio da escolha das palavras a serem trabalhadas, eliminando, portanto, o controle artificial do vocabulário. A partir da chamada palavra geradora é que são analisadas e sistematizadas as famílias silábicas. Dessa forma, podemos dizer que uma pedagogia de alfabetização baseada nas idéias de Paulo Freire utiliza procedimentos dos métodos sintéticos e analíticos. Ele mesmo afirmou que não inventou um novo método e classificou seu trabalho como método eclético, conforme Soares. Sua apropriação foge de princípios rígidos e rompe com a mera decodificação porque, em sua base teórica, visa à discussão política, pelos analfabetos oprimidos, de suas necessidades e projetos de transformação da sociedade.[24]

E isso foi, sem dúvida alguma, o principal fator da derrocada da qualidade do ensino nacional. Não apenas toda a complexidade que a dimensão discursiva, sócio-histórica e ideológica da linguagem (usos e funções sociais da escrita) foi incluída no processo de alfabetização, como se excluiu dele toda a produção científica sobre ensino e aprendizagem da leitura-escrita, de maneira que os estudos mais relevantes das áreas da psicologia cognitiva e das neurociências sobre o assunto permanecem praticamente ignorados e ausentes das referências dos cursos de formação docente (das faculdades de pedagogia) e de capacitação docente (dos sistemas de ensino público). Passou-se a carroça à frente dos bois, sobrecarregando os alunos com informações desnecessárias ao seu aprendizado, incompreensíveis para eles.[25]

24 Isabel C. A. S. Frade, "Alfabetização na escola de nove anos" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 30–31.

25 MEC, op. cit., pp. 11–12.

Portanto, até o domínio absoluto do cenário educacional pela concepção socioconstrutivista, as escolas e os professores lançavam mão das tradicionais cartilhas alfabetizadoras, em especial das baseadas nos métodos alfabéticos e silábicos (métodos de soletração). Mas, a partir de meados da década de 1980, os professores alfabetizadores foram lançados entre a cruz (o desafio de alfabetizar seus alunos) e a espada (a impossibilidade de contar com materiais "prontos" e "acabados"), uma vez que a PLE, revestida do *status* de pesquisa científica, alterou o "paradigma" norteador do ensino de "associacionista" para "interacionista" ou psicogenético, colocando dessa forma o processo de alfabetização nas mãos dos próprios alunos.

Infelizmente, em decorrência desse viés teórico surgiu um deslumbramento diante da "descoberta autônoma" do princípio alfabético pela criança. Com isso, os primeiros anos do ensino fundamental, destinados a alfabetizar e a consolidar a escrita e a leitura ortográficas nas crianças, passaram a ser perdidos, inteiramente desperdiçados, com atividades não apenas inúteis, como prejudiciais ao processo adequado de aquisição da leitura-escrita. Agora, vamos ver o que a nova área das neurociências, a neurociência da leitura, nos diz a respeito da natureza da linguagem verbal (fala) e da linguagem escrita.

Capítulo v

O que nos diz a neurociência

Em todos os indivíduos, em todas as culturas do mundo, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, intervém para decodificar as palavras escritas. Seja a leitura em francês ou chinês, a aprendizagem da leitura percorre sempre um circuito idêntico. Sobre a base destes dados, sou levado a propor outro modelo, que denomino "reciclagem neuronal", radicalmente oposto ao do relativismo cultural. De acordo com esta hipótese, a arquitetura de nosso cérebro é estreitamente enquadrada por fortes limites genéticos. Contudo, os circuitos do córtex visual dos primatas possuem certa margem de adaptação ao ambiente na medida em que a evolução os dotou de uma plasticidade e de regras de aprendizagem. Os mesmos neurônios que reconhecem a forma dos rostos ou das mãos podem igualmente desviar suas preferências a fim de responder a objetos artificiais, a formas fractais ou mesmo às letras. No curso da evolução dos primatas, sem dúvida, era vantajoso não especificá-los de forma muito rígida, mas deixar-lhes a possibilidade de se adaptar ao ambiente.[1]

1 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.* Porto Alegre, RS: Penso, 2012, p. 20.

A partir deste capítulo, apresentaremos o que as neurociências têm descoberto sobre a relação entre cultura e cérebro, entre inato e aprendido, e veremos como essas novas descobertas derrubaram muitas das crenças sobre ensino-aprendizagem desenvolvidas pelas ciências sociais, dentre elas a crença de que: 1) a natureza da linguagem escrita e de sua aquisição se assemelha à da linguagem verbal (fala); 2) não existem melhores métodos de alfabetização; 3) há muitas maneiras de se alfabetizar; 4) nosso cérebro é infinitamente flexível e plástico, bastando que o meio e as intervenções sejam adequadas para o aprendizado; o ensino explícito, sistemático e progressivo é prejudicial à aquisição espontânea da leitura-escrita; 5) podemos aprender a ler por reconhecimento global da forma da palavra e acesso direto ao significado.

Como vimos, para os socioconstrutivistas e os adeptos do WL, a alfabetização não constitui uma aquisição cultural ou um aprendizado dependente do ensino explícito, sistemático, organizado e progressivo dos aspectos fundamentais da linguagem escrita. Ao contrário, para esses pensadores a aquisição da escrita constitui o ápice da habilidade humana inata da linguagem verbal (fala) ou do pensamento semiótico. Segundo esses autores, a linguagem escrita pode se desenvolver a partir da inserção da criança em meios letrados ricos e adequadamente mediados, tal qual a fala se desenvolve espontaneamente na criança quando esta interage com os falantes de sua comunidade. O foco dessa perspectiva teórica é o aspecto comunicativo, semiótico e discursivo da linguagem humana. Para eles, o domínio do código escrito é apenas um detalhe "mecanicista": o fundamental mesmo seria o *uso social da linguagem* em situações autênticas de comunicação. Tal perspectiva, como vimos, domina os PCNs e os demais documentos oficiais do MEC (Parâmetros em Ação, Parâmetros para o Ensino de Língua Portuguesa) e diretrizes curriculares de todo o território nacional, permanecendo mais absoluta ainda na nova BNCC.

À ilusão de que o acesso direto ao significado das palavras, na leitura, pode se dar pelo reconhecimento imediato e global da forma dos vocábulos somou-se a perspectiva sociolingüística, e essas duas falácias — *acreditar que a leitura e o acesso ao significado das palavras acontece de forma global e imediata* e *entender que o aspecto discursivo da escrita deve*

preceder o aprendizado do código (ou ser priorizado a ponto de suplantar essa aquisição) — tornaram-se os alicerces do (des)ensino socioconstrutivista, fundamentando propostas como "ler quando não se sabe" e "escrever, ainda que de maneira não-convencional". Contudo, as novas ciências cognitivas da leitura esclareceram que, diferentemente da fala, que é uma capacidade inata do ser humano, a leitura-escrita é uma invenção cultural dependente de aprendizagem explícita.

> O ato de ler impõe inúmeros requisitos ao sistema cognitivo: um decodificador, um bibliotecário, um intérprete e armazenadores de informação de longo e de curto prazos. Quando começa a aprender a ler, a criança já possui *todos*, exceto um desses requisitos: o decodificador. Se o decodificador é fraco, a compreensão de leitura será deficiente. *Aprender a ler consiste essencialmente em adquirir as competências para decodificar.*[2]

Depois de mais de 30 anos dominando a academia e a educação oficial de vários países, o socioconstrutivismo e as abordagens educacionais baseadas no WL estão agora definitivamente refutadas pelos estudos da neurociência da leitura e psicologia cognitiva.[3]

As neurociências, ou ciências do cérebro, incluem diversas áreas de conhecimento, como a neurologia, a psicologia, a neurofisiologia, a neurobiologia, a genética comportamental. Elas têm se desenvolvido juntamente com o avanço das técnicas de neuroimagem e, principalmente, devido a essa tecnologia. As novas técnicas de neuroimagem têm permitido que os cientistas estudem os processos neurológicos subjacentes a comportamentos complexos como o processamento da linguagem, a fala, o pensamento abstrato, o raciocínio matemático, a leitura etc. Um dos efeitos mais relevantes e notáveis dessa nova frente de pesquisas científicas, portanto, é começar a fazer a interface entre a dimensão biológica e a dimensão social manifesta do comportamento humano.

2 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 22. Destaque original.

3 "*Psicologia cognitiva* é o estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações. Um psicólogo cognitivo pode estudar o modo como as pessoas percebem várias formas, por que elas se lembram de alguns fatos, mas se esquecem de outros, ou como aprendem a linguagem" (Robert J. Sternberg, *Psicologia cognitiva*. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008, p. 19).

Outro efeito importantíssimo é o de começar a desvendar os muitos níveis neurobiológicos e psicológicos do aprendizado humano.

E um dos esclarecimentos mais importantes trazidos pela neurociência para a área educacional é o de que, embora a linguagem verbal seja um instinto humano[4] biologicamente herdado e cujo desenvolvimento é natural e espontâneo, *a leitura-escrita não o é*. Por outro lado, ainda que seja uma invenção cultural que demanda aprendizado explícito, a leitura-escrita só acontece porque nosso cérebro conta com recursos neurológicos capazes de sustentá-la. Exatamente por isso é que os estudos neurocientíficos não podem mais permanecer ignorados pela área educacional, como têm sido até então pela maior parte dos "especialistas" e acadêmicos, pois a ciência abre um novo horizonte para a compreensão dos problemas de aprendizagem, para o diagnóstico precoce de necessidades educacionais especiais, para maior entendimento das diferenças individuais de aprendizado, bem como para a otimização dos métodos e didáticas de ensino.[5]

A neurociência da leitura surgiu do estudo de lesões no cérebro cujos sintomas estavam ligados especificamente à capacidade de ler e escrever dos pacientes. Posteriormente, com o avanço das técnicas de neuroimagem, iniciou-se a era das pesquisas empíricas baseadas no rastreamento imagético do cérebro durante a realização dos mais diversos tipos de atividades cognitivas.

> No laboratório, seguimos passo a passo o percurso das palavras desde a análise da seqüência das letras até o reconhecimento visual, o cálculo da pronúncia e o acesso à significação. Sobre esta base empírica, uma teoria da leitura começa a se vislumbrar. Ela descreve como funcionam os circuitos corticais herdados de nosso passado evolutivo e que, bem ou mal, foram adaptados para a leitura. [6]

Descobriu-se que o cérebro humano conta com uma área específica, uma rede complexa de vias nervosas visuais e auditivas na qual ocorrem as representações visuais, semânticas, sonoras e de articulação

4 Steven Pinker, *O instinto da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004, p. 10.

5 Usha Goswami, "Neuroscience, education and special education" em *British Journal of Special Education*, 2004, vol. XXXI, n. 4, pp. 175–183.

6 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 16.

das palavras no decorrer do aprendizado da leitura-escrita. Essa região originalmente se desenvolveu com a função de reconhecer rostos, mas diante da invenção cultural da escrita, passou a ser utilizada, por meio da "reciclagem neuronal" para cumprir outra função: a da leitura.

Estudando essa topologia neural, os cientistas começaram a desvendar como o cérebro aprende a ler e como a educação pode melhorar ou facilitar esse processo para as crianças na fase de alfabetização. A partir de então, os progressos da neurociência da leitura e da psicologia cognitiva conduziram a um completo desvelamento dos mecanismos neuronais do ato de ler e de compreender o que se lê.

> A mais atualizada ciência da leitura está fundada em evidências de que o ato de ler envolve complexa atividade cerebral de processamento paralelo, simultâneo e distribuído de informações lingüísticas, ortográfica e fonologicamente encapsuladas em um código.[7]

Segundo as descobertas dessa nova área do conhecimento humano, a leitura-escrita, do ponto de vista neurológico, constitui uma aquisição, uma aprendizagem inteiramente distinta da nossa linguagem verbal inata, embora diretamente relacionada a ela. A linguagem escrita é um artefato cultural e não um produto da psicogenética do desenvolvimento cognitivo, do pensamento simbólico ou semiótico, como apregoam os teóricos das ciências sociais. Embora sua função seja funcionar como instrumento da linguagem verbal semiótica, seu aprendizado refere-se ao aprendizado de um sistema, de um código, de um instrumento cultural. Não é um aprendizado psicogenético no sentido de ser inato, pré-programado pela nossa bagagem biológica hereditária e despertado pela interação com o meio, tal como defendem os socioconstrutivistas e os defensores do WL. A leitura-escrita é um *objeto cultural* que foi criado e se desenvolveu a partir da *readaptação de redes neurobiológicas destinadas a outras funções adaptativas de nossa espécie*. Além disso, o domínio espontâneo e inato, por parte da criança, da gramática e da estrutura sintática e semiótica da linguagem em nada se equipara, do ponto de vista neurológico, ao aprendizado da leitura-escrita.

7 Aloísio P. Araújo (coord.), *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 81.

É exatamente por isso que a teoria psicogenética de Emília Ferreiro é equivocada e mais equivocada ainda é a tentativa de se adaptá-la e aplicá-la ao ensino.

> Aprender a ler não é um evento natural no mesmo sentido de aprender a falar. Trata-se de uma atividade especificamente humana que não deriva, pelo menos diretamente, de nenhuma capacidade inata que possa ser ativada a partir da mera exposição a materiais escritos. Mas aprender a ler tampouco é sobrenatural. Ler é a conseqüência de uma conquista que o aprendiz faz: a descoberta do princípio alfabético subjacente ao código alfabético. O processo de alfabetização serve para ajudar o aluno a descobrir esse princípio fundamental.[8]

Nesse sentido, as habilidades que predizem a facilidade ou a dificuldade com que as crianças apresentarão no decorrer do processo de alfabetização e na posterior consolidação da leitura-escrita ortográficas em nada se relacionam com o aspecto discursivo ou semiótico da linguagem verbal. São habilidades relacionadas ao *processamento fonológico*, à *manipulação morfossintática da linguagem*, à *memória de trabalho* e ao *pensamento lógico*: aritmética, memória fonológica, vocabulário, consciência fonológica (especialmente a fonêmica) e seqüenciação.[9]

É por isso que toda a organização curricular no Brasil se tornou inteiramente contraproducente, de maneira que tem ficado evidente que a imensa maioria de nossos alunos não está aprendendo a ler e escrever minimamente e, quando o consegue, carrega seqüelas e dificuldades permanentes no trato com a linguagem escrita. Os currículos nacionais — sejam eles das redes públicas ou dos sistemas particulares de ensino — têm priorizado o desenvolvimento das habilidades semióticas e discursivas da linguagem (habilidades de compreensão), e não os elementos primordiais e estruturais para o domínio precedente da leitura-escrita. Nossos currículos estão na contramão do que a natureza biológica do aprendizado da leitura-escrita exige.

8 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 23.

9 Alessandra G. S. Capovilla, Cláudia R. Gütschow e Fernando C. Capovilla, "Identificação de perfis cognitivos preditivos de dificuldades de leitura e escrita" em *Tecnologia em (re) habilitação cognitiva 2002: um novo olhar para avaliação e intervenção*. Ipiranga, SP: Centro Universitário São Camilo, 2002, pp. 173–188.

> *Lemos para compreender.* O propósito da leitura é a compreensão. *Mas ler não é o mesmo que compreender.* Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler. O processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura.[10]

As funções semióticas da linguagem (que são a essência da linguagem verbal e se manifestam imediatamente assim que a criança começa a falar) só podem expressar-se por meio da leitura-escrita *após* a consolidação do processo de alfabetização. Como ressalta Capovilla,[11] *aprender a ler-escrever não é o mesmo que aprender a ler para compreender.* É um estágio precedente ao da leitura para compreensão e aprendizado. A compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita, portanto, precisa ser revisto a partir desse novo ponto de vista neurobiológico que, portanto, refutou todos os argumentos a favor das abordagens globais de alfabetização.[12]

Com o avanço das neurociências não é mais possível que áreas como a educação, pedagogia, fonoaudiologia, psicopedagogia e psicologia permaneçam sob o domínio ultrapassado das ciências sociais e de suas abordagens sócio-históricas. É mister considerar que, antes de tudo, a cultura é um produto do cérebro biológico tanto quanto este pode ser influenciado pela cultura. Nesse sentido, a leitura-escrita é uma invenção humana que se situa entre o determinismo biológico de nosso cérebro e sua plasticidade, é uma das diversas atividades culturais que a espécie humana criou no decorrer de milhares de anos. Segundo Dehaene,[13] sempre foi praticamente senso comum, mesmo na ciência, separar as invenções culturais da biologia do cérebro e essa foi a razão pela qual o aprendizado da leitura-escrita raramente foi abordado da perspectiva neurobiológica. Sendo a educação dominada pelas ciências sociais, praticamente não se encontram teóricos da área que consideram o estudo da neurobiologia e da evolução (no sentido darwiniano) como partes dos seus problemas de pesquisa. Sendo assim, praticamente a totalidade dos trabalhos realizados na área pedagógica baseia-se,

10 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 20. Destaque original.

11 Fernando C. Capovilla, op. cit.

12 Jean-Pierre Changeux, "Prefácio" em Stanislas Dehaene, op. cit., p. 13.

13 Stanislas Dehaene, op. cit.

explícita ou implicitamente, na concepção de plasticidade cerebral generalizada, segundo a qual o cérebro é um órgão tão flexível e moldável pelas aprendizagens, que sua estrutura biológica não restringe ou limita as atividades humanas; e no modelo sócio-histórico do relativismo cultural,[14] segundo o qual não existiria uma natureza humana biológica, delimitando o homem como espécie. Essa concepção considera que o ser humano nasce inteiramente moldável e é constituído por imersão na cultura. Trata-se da concepção do materialismo dialético marxista de Vygotsky e de Bakhtin. Para a grande maioria dos cientistas sociais, a maioria dos comportamentos humanos seria fruto da aprendizagem social, da interação entre o organismo biológico e o meio. Pouco consideram como as especificidades e os limites do nosso aparato cerebral biológico poderia configurar (como de fato configura) as produções culturais humanas.

A leitura é uma invenção cultural que repousa sobre os *circuitos de reconhecimento visual invariante* e sobre suas *conexões com as áreas da língua falada*. A universalidade ou invariância cultural da leitura já pôde ser elucidada pela neurociência. Por trás da aparente diversidade encontram-se traços universais. Todas as escritas, desde o chinês até as escritas alfabéticas, obedecem aos princípios morfofonológicos, pois representam simultaneamente as raízes morfológicas e a sonoridade das palavras.

A linguagem verbal (fala) desenvolve-se espontaneamente por meio da especialização progressiva das áreas da linguagem sob a influência da língua materna. Desde os seis meses de idade a representação das vogais, que se denomina "espaço vocálico", se deforma para representar melhor as vogais da língua materna. E, por volta do primeiro ano, é o repertório das consoantes que se define. O cérebro das crianças extrai os segmentos da fala, explorando suas regularidades e regras fonológicas. Esse aprendizado é implícito e espontâneo, muito ao contrário do aprendizado da leitura-escrita. Paralelamente ao desenvolvimento da fala, o sistema visual também se estrutura, mas, por volta dos seis anos o sistema visual ventral (responsável pelo reconhecimento das letras) ainda se encontra num período de intensa plasticidade, propício para a aprendizagem da leitura. Portanto, ao contrário do que acreditam os

14 Ibid., p. 19.

socioconstrutivistas, a leitura-escrita não constitui uma fase espontânea do desenvolvimento cognitivo (pensamento simbólico) da criança quando inserida num meio letrado, da mesma maneira que a fala é inerente ao desenvolvimento infantil normal como resposta aos estímulos da língua materna. A linguagem verbal (oral) é um instinto, ao passo que a leitura-escrita é um aprendizado que exige uma boa dose de reorganização (reciclagem) neuronal para se instalar progressivamente no cérebro do leitor aprendiz, nos seus circuitos visuais e lingüísticos. Nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, mas não absorvendo cegamente tudo o que lhe é apresentado a partir de circuitos virgens e completamente maleáveis (como defendem os cientistas sociais), e muito menos se desenvolvendo espontaneamente diante de estímulos adequados no caso da leitura-escrita (como crêem os socioconstrutivistas), mas sim *convertendo a outro uso os circuitos neuronais já existentes.* Portanto, não existe um sistema de leitura ideal, pelo contrário, nossa capacidade de ler apresenta imperfeições decorrentes da adaptação que nosso cérebro faz de seus circuitos, ajustados para a sobrevivência, a essa nova função cultural.

O MODELO DA RECICLAGEM NEURONAL

Para explicar nossa capacidade de ler (e também para explicar outros comportamentos culturais adquiridos por meio do aprendizado social), Dehaene apresenta o modelo da *reciclagem neuronal* em oposição ao modelo do *relativismo cultural.* Segundo ele, nosso cérebro não é uma tábula rasa onde se acumulam construções culturais. Ele é um órgão biologicamente determinado que faz o novo (leitura) com o velho (circuitos cerebrais evoluídos há milhões de anos). Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais, mas desde que eles tolerem essas mudanças. A arquitetura do nosso cérebro é determinada por fortes limites genéticos. Contudo, os circuitos de nosso córtex cerebral de primatas possuem uma certa margem de adaptação ao ambiente na medida em que a evolução os dotou de plasticidade e de regras de aprendizagem. Assim, as invenções culturais como a leitura se inserem nessa margem de plasticidade.

O modelo da reciclagem neuronal da leitura descreve os mecanismos da leitura nos adultos, primeiro, sob o ângulo psicológico e, depois, sob o ângulo das áreas cerebrais que se ativam quando lemos, demonstrando quais engrenagens do cérebro trabalham — e como o fazem. Ele explica não só as competências humanas para a leitura, como suas limitações e as melhores maneiras de se alfabetizar as crianças.

A reciclagem neuronal, portanto, consiste no processo de *reconversão de funções*, ou seja, na transformação de uma função original ou primária (que biologicamente evoluiu para atender a determinada demanda da espécie no passado evolutivo) numa outra função, esta nova, útil agora no contexto cultural do tempo presente. E, para ressaltar que o tecido neuronal não se comporta como barro virgem, sujeito a qualquer tipo de modelagem, Dehaene utiliza o termo "reciclagem", uma vez que este implica e considera as características e propriedades intrínsecas do nosso aparato neurológico que permitem seu uso para a leitura. Cada região cortical, por sua conectividade, plasticidade, viés genético e características, permite sua adaptação a novos usos, como a leitura, mas esses usos são limitados e condicionados pela natureza intrínseca do material neuronal. Os produtos culturais não são livres das limitações do órgão que os cria: nosso cérebro.

O conceito de reciclagem neuronal explica não só as competências humanas para a leitura, como também suas limitações; explica a interface entre cultura e circuitos neuronais e, além de tudo, a existência dos "atraentes culturais", ou seja, a reprodução de certos traços universais das culturas que se propagam não por imitação, mas porque são padrões atrativos para a arquitetura do nosso cérebro. Nosso córtex occípito-temporal não evoluiu para aprender a ler, mas sim para reconhecer as formas básicas naturais. Contudo, sua parcela de plasticidade lhe permite reciclar seus circuitos diante da aprendizagem da leitura:

> Não foi, pois, nosso córtex que evoluiu para a leitura [...]. Foram, ao contrário, os sistemas de escrita que evoluíram sob a limitação de facilitarem o seu reconhecimento e aprendizagem por nosso cérebro de primata.[15]

15 Ibid., p. 169.

A história da invenção da escrita mostra que a humanidade buscou desenvolver sistemas de escrita sempre condicionados pela organização cerebral. A evidência disso são as características, *traços universais*, que todos os sistema de escrita possuem em comum:

1. Todos os sistemas de escrita apresentam à fóvea da retina uma *grande quantidade de traços contrastantes*;
2. Todos utilizam um *pequeno repertório de formas básicas ou de base* (curvas e traços) que se combinam numa *organização hierárquica* para representar fonemas, sílabas, palavras, sentenças. Tais formas de base se assemelham àquelas encontradas na natureza. Isso se explica porque as culturas selecionam práticas cuja aprendizagem requer o mínimo de reconversão cerebral;
3. Em todos os sistemas de escrita o *princípio da invariância* predomina;
4. A maior parte dos sistemas de escrita denota *elementos de som e de significado.*

Por fim, o modelo da reciclagem neuronal explica também o paradoxo da leitura: como nosso cérebro de primatas adaptou-se à leitura, uma atividade que existe apenas há alguns milhares de anos?

A escrita tem aproximadamente 5.400 anos e o alfabeto, aproximadamente 3.800 anos. Esse tempo não é mais que alguns instantes em relação ao tempo de evolução de nossa espécie. Nosso genoma não teve tempo de se modificar, nesses milhares de anos, para desenvolver os circuitos cerebrais próprios à leitura. Portanto, não contamos com um "módulo" neuronal inato e específico para a leitura-escrita (como contamos com o da fala/linguagem, por exemplo) e que se desenvolve diante de estímulos adequados e a partir da "interação" com o meio ou da imersão no universo letrado. O que mostram as imagens cerebrais é que, nos leitores fluentes, vias neuronais desenvolvidas encontram-se adaptadas às operações requeridas pela leitura. E mais: em todos os indivíduos de todas as culturas do mundo a mesma região cerebral intervém para realizar o processo da leitura. Seja em francês, em português, em chinês

ou árabe, *a aprendizagem da leitura percorre sempre o mesmo circuito cerebral.* E tal aprendizagem produz mudanças quantitativas e qualitativas na organização neuronal, evidenciando que a oposição conceitual natureza *versus* cultura é ilusória, pois a dimensão biológica natural é constante e profundamente influenciada pelo ambiente e vice-versa.

Segundo Dehaene, nossa capacidade para ler resulta não apenas das características do nosso sistema visual de primatas, mas, principalmente, da reorganização e adaptação desse sistema visual ao aprendizado de novas formas: as letras e palavras. Da mesma maneira que não herdamos um órgão ou módulo de leitura, também não dispomos de uma tábula rasa inteiramente maleável na qual todo tipo de aprendizagem pode ser imposta. Natureza e cultura são dois lados da mesma moeda ou duas facetas da mesma realidade, o comportamento.

Por isso, o antagonismo entre inato e aprendido é uma armadilha conceitual, pois a própria aprendizagem repousa sobre um suporte inato e rígido. As evidências são de que *o aprendizado se apóia no inato* e que *a plasticidade cerebral tem certos limites.* Nos primatas, a visão não é pré-codificada desde o nascimento nem tampouco é inteiramente plástica em relação às impressões externas. Ela é limitada e reproduzível, mas também apresenta uma margem de plasticidade que se prolonga até a vida adulta e que inclui mecanismos sofisticados de aprendizagem que detectam regularidades e padrões do mundo exterior. Essa plasticidade sináptica tem um papel fundamental em nossa capacidade de ler, pois é ela que permite a flexibilidade para reconverter parcialmente a arquitetura do córtex visual para reconhecermos letras e palavras.

Nossa capacidade de ler é inteiramente condicionada pela natureza de nosso córtex visual. Cada ponto do córtex visual, nos dois hemisférios, tende a responder por uma parte da retina. As regiões laterais respondem preferivelmente a estímulos visuais próximos à fóvea (leitura e reconhecimento de rostos), enquanto que as regiões centrais tendem a responder à configuração global, ou seja, à periferia do campo visual (paisagem). A essas características os cientistas denominaram gradiente de *periferia da retina.* Em todas as pessoas, a região cortical de reconhecimento da forma visual das palavras é a mesma:

O gradiente de preferência da retina forneceria um dos eixos de um sistema de coordenadas que, em virtude de preferências inatas, definiria esse ponto preciso do córtex como o mais apto a responder às exigências da leitura.[16]

Segundo Dehaene, em nosso sistema visual, cada palavra se comporta como uma árvore cujas folhas são as letras e os galhos são as combinações de letras. Da mesma maneira, a leitura se processa a partir de uma arborescência de neurônios, desde os detectores de traços elementares do sistema visual, até os neurônios das hierarquias superiores que reconhecem a imagem acústica e o significado. A cada nível dessa rede neuronal, populações de células compõem aspectos específicos da palavra. Tal estrutura ou rede resiste às variações e mudanças superficiais de forma das palavras (princípio da invariância), de maneira que alterações de posição, forma, tamanho e até ordem das letras não impedem o seu reconhecimento.

Essas particularidades do sistema visual dos primatas explicam por que *as operações que nosso cérebro realiza durante a leitura não têm nada a ver com o reconhecimento global da forma das palavras no contexto de um texto*. Isso porque *a visão dos primatas não funciona por reconhecimento global* — muito ao contrário: o objeto visual explode em miríades de pequenos fragmentos que nosso cérebro se esforça em recompor *traço por traço* e, no caso da leitura, *letra após letra*. Hoje já se sabe que reconhecer uma palavra consiste, primeiramente, em analisar sua cadeia de letras e aí descobrir as combinações das letras (sílabas, prefixos, sufixos, radicais), para daí então associá-las aos sons e aos sentidos. Somente porque tais operações são *automatizadas por anos de aprendizagem, treinamento e prática* é que essas operações se consolidam em nossa consciência, dando a falsa impressão que sustenta a hipótese de uma leitura global e de acesso imediato ao significado.

Tais constatações colocam em cheque tanto a abordagem analítica de alfabetização (baseadas no modelo de leitura por reconhecimento da forma global das palavras), quanto o pressuposto básico da PLE e do WL: de que o desenvolvimento da escrita surge espontaneamente a partir do desenvolvimento cognitivo intrínseco (maturidade intelectual), desde que a criança esteja inserida em meio letrado e conte com estímulos e

16 Ibid., p. 185.

mediação adequados (para desenvolver as hipóteses de leitura). Isso não procede porque a escrita, embora tenha como objetivo final a comunicação de significados, caracteriza-se por ser uma ferramenta visual de representação da fonologia da língua, inteiramente condicionada e limitada pelas características de nosso córtex visual.

Não existe, portanto, uma área ou módulo cerebral pré-programado para o desenvolvimento espontâneo da leitura-escrita, tal qual existe para o desenvolvimento da linguagem/fala, como pressupõem os socioconstrutivistas. E a leitura-escrita também não constitui uma fase do desenvolvimento natural do pensamento simbólico da criança. O que ocorre é que determinadas características de diferentes partes do nosso córtex tornaram essas regiões mais aptas para serem reconvertidas (reciclagem neuronal) para essa invenção cultural.

Dehaene também rejeita a hipótese de que o desenvolvimento da escrita tenha passado por uma etapa pictográfica longa e universal, como defendem os socioconstrutivistas. Ele observa que em todas as regiões do mundo onde a escrita se disseminou, aparece uma estilização que leva à passagem rápida da pictografia em direção a um conjunto de caracteres formalmente mais simples. Essa simplificação dos desenhos em direção a traços mais básicos é universal e parece corresponder às demandas dos neurônios do nosso córtex occípito-temporal ventral esquerdo. Assim, embora a escrita repouse sobre o desenho, com os grafemas o objetivo da escrita (registrar e transmitir idéias abstratas) se liberta e se concretiza. Com a pictografia essa representação abstrata torna-se muito menos precisa. Dessa forma, *o significado dos signos foi sendo substituído pelo registro fonológico das palavras*, de maneira que, pela maior parte da história da escrita, os sistemas mistos prevaleceram, até a invenção do alfabeto pelas populações semíticas da península do Sinai, por volta de 1700 anos antes de nossa era.

Nas línguas semíticas, as raízes de muitas palavras são expressas por uma grade fixa de consoantes. Isso levou à compreensão de que a escrita poderia registrar essa grade abstrata de sons que compunham a raiz das palavras. O alfabeto semítico passou a registrar as consoantes por meio de um pequeno léxico visual. Direta ou indiretamente, o alfabeto semítico provocou o nascimento de todos os demais alfabetos: o fenício, o grego, o latino e, provavelmente, as escritas da Índia, o hebraico, o

aramaico e o árabe. Aos fenícios coube a última invenção essencial: a representação explícita das vogais. Os gregos, adaptando a escrita fenícia às suas necessidades, inventaram o alfabeto moderno, tal como conhecemos hoje, com consoantes e vogais. Pela primeira vez na história da humanidade um povo — os gregos — dispunha de um sistema de representação dos sons da fala. Esse sistema não representava elementos de significado ou de sílabas, mas sim fonemas. A evolução cultural simplificou a escrita pictográfica em direção a um conjunto mínimo de caracteres básicos, fáceis de serem visualmente reconhecidos e que, ao mesmo tempo, estabeleciam uma conexão direta com os sons da língua, facilitando o trabalho do aparelho cerebral.

Dessa forma, o paradoxo da leitura revela que *nossos genes não evoluíram para nos permitir aprender a ler*. Não foi o cérebro que evoluiu sob a pressão dos limites da escrita! Ao contrário: foi a escrita que evoluiu a fim de levar em conta os limites de nosso cérebro. E isso vale para todas as demais atividades culturais humanas. A organização das culturas está inteiramente ligada às características biológicas de nosso cérebro. Além da leitura, as artes, as matemáticas e as religiões surgem como dispositivos modalizados por séculos de evolução cultural a fim de conquistar os circuitos de nossos cérebros. Analisando as culturas sob esse aspecto, a variabilidade cultural não é tanta assim. No curso de sua longa história cultural, a humanidade descobriu que poderia reconverter seu sistema visual a fim de reconhecer a escrita. Por isso todas as escritas do mundo partilham de numerosos traços e características que revelam os limites de nossos circuitos visuais. Portanto, se nosso cérebro não foi feito para a leitura, mas a leitura é que nasceu do cérebro, não existe uma dezena de maneiras de converter um cérebro de primata em um cérebro de um leitor. Não existe se não uma solução, uma via só de aprendizagem da leitura e que as escolas deveriam conhecê-la: o *método fônico* e, junto com os professores, desenvolverem ao máximo esse caminho, para se evitarem os fracassos.

Não se pode mais conceber a educação sem se considerarem os conhecimentos das neurociências cognitivas. A ciência da leitura revela a incrível complexidade das operações que nosso cérebro faz para ler. Por isso aprender a ler não é fácil. E por isso aprender a ler é tão importante: a leitura impõe profundas modificações nos circuitos do cérebro.

Dehaene[17] explica que aprender a ler consiste em fazer a conexão entre o sistema visual de reconhecimento de formas e as áreas da linguagem, e que essa aprendizagem passa por três fases. Na primeira, a criança registra ou identifica a imagem global de algumas palavras (geralmente aquelas que vê com mais freqüência e que contam com características específicas, como os logos e marcas de produtos), como se as fotografasse. É chamada de *logográfica*. Na segunda etapa, *fonográfica*, geralmente desenvolvida por meio do ensino-aprendizagem escolar, a criança aprende o princípio alfabético e, portanto, aprende a decodificar os grafemas em classes de sons, acessando a pronúncia das palavras. Por fim, com o treino e automatização da estratégia fonológica de leitura, a criança alcança a etapa *ortográfica*, na qual ela reconhece diretamente a ortografia dos morfemas. Segundo Dehaene,[18] durante esse processo, vários circuitos cerebrais se modificam, especialmente os do córtex occípito-temporal esquerdo. A partir dos resultados das pesquisas com imagens cerebrais, o autor observa ainda que:

> Esses primeiros resultados abrem novas pistas a fim de otimizar o ensino da leitura. Compreendemos, em particular, por que o método global conseguiu causar uma ilusão, apesar de que fosse vã e ineficaz, pois não corresponde à maneira pela qual funcionam as redes neuronais da leitura.[19]

A ciência veio, enfim, refutar os princípios conceituais básicos e fundamentais da PLE e das teorias sociolingüísticas como a do WL. Infelizmente e inacreditavelmente, todo esse conhecimento ainda permanece fora da área educacional brasileira, que tem se mantido refratária — e por que não? — resistente em abandonar suas reflexões falaciosas e nocivas. Com isso, o Brasil tem mantido um dos piores sistemas de ensino do mundo, no qual escolas públicas e privadas, universidades formadoras de docentes e editoras responsáveis por toda a produção de livros didáticos do país permanecem inteiramente desatualizadas em relação à alfabetização e ensino da língua.

17 Ibid.

18 Ibid.

19 Ibid., p. 213.

Nossas crianças e jovens têm sido profundamente prejudicados, afinal, a alfabetização e o adequado ensino da língua escrita são impulsionadores do desenvolvimento intelectual.[20]

20 Alexandra Reis, "Literacia: modelo para o estudo dos efeitos de uma aprendizagem específica na cognição e nas bases cerebrais" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 23–35.

Capítulo VI

Alfabetização segundo a neurociência da leitura

> *O estudo da alfabetização rompeu com o mundo da especulação e do amadorismo para se filiar à tradição mais rigorosa da ciência experimental.*[1]

As culturas podem transmitir uma aparência de diversidade profunda, mas todas elas emergem da combinação exponencial de um repertório restrito e limitado de formas e elementos culturais básicos e universais, baseados nas limitações da capacidade criativa do cérebro humano. O que nosso cérebro faz é reciclar regiões corticais inatas para utilizá-las em novas atividades, novas habilidades. Trata-se da *reciclagem neuronal.* A leitura-escrita, por exemplo, é uma invenção cultural estritamente condicionada pelas características de nosso sistema visual e de nosso córtex de primatas, havendo inclusive um mecanismo cerebral universal da leitura, utilizado por todos os seres humanos, em todas as culturas, para ler todo tipo de escrita. Nesse caso, o conceito da reciclagem neuronal descreve a criação ou desenvolvimento de um objeto cultural novo — uma nova habilidade/ferramenta mental:

1 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil.* 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 18.

a leitura-escrita — nos territórios corticais inicialmente destinados a funções diferentes.[2]

Assim, embora seja uma invenção cultural, a leitura-escrita assenta-se em bases cerebrais universais que condicionam a maneira como ela ocorre no cérebro e, por conseguinte, condiciona também os meios de se ensiná-la e de se aprendê-la. Uma vez que o percurso cerebral da leitura é: 1) tratamento visual da imagem, baseando-se no princípio da invariância das letras; 2) acesso à pronúncia; 3) reconhecimento dos morfemas;[3] 4) reconhecimento dos conflitos entre esses três níveis de representação; o argumento defensor das abordagens globais de alfabetização cai definitivamente por terra.

As descobertas da neurociência da leitura esclareceram definitivamente que a aprendizagem cultural não repousa sobre mecanismos gerais de aprendizagem inteiramente flexíveis e plásticos, mas se assenta em circuitos neuronais preestabelecidos e cujas funções são biologicamente delimitadas. Tais descobertas têm um impacto decisivo e definitivo sobre a maneira como se devem organizar os currículos e as práticas didático-metodológicas, tanto da alfabetização quanto do ensino da língua como um todo, pois refutam completamente os

2 Toda a argumentação deste capítulo baseia-se em Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

3 "Os *morfemas* são os menores signos lingüísticos que encerram um significado: se a palavra 'flor' for reduzida a 'fl' o significado desaparece, pois em português /fl/ não significa nada. Uma palavra pode ser formada de um único morfema (palavra simples, tal como 'flor') ou mais morfemas (palavra complexa, tal como, 'flores' que significa mais de uma flor). *Os morfemas em português cumprem várias funções na palavra, pois podem constituir sua base essencial, ampliar e modificar seu sentido ou sua classe gramatical, flexioná-la e colocá-la em um contexto sintático, ou mesmo ligar termos em uma sentença.* Para utilizar habilmente este conhecimento, é preciso examinar algumas particularidades da morfologia e das habilidades (meta)lingüísticas relativas à morfologia, necessárias ao usuário da língua. Tradicionalmente, os lingüistas reconhecem duas grandes classes de morfemas no que diz respeito a sua posição na palavra: as *raízes* e os *afixos*. Quanto à função, a raiz, ou *morfema lexical*, constitui o núcleo mínimo de uma construção morfológica, portador de uma significação básica e comum a várias palavras de um mesmo grupo lexical. Assim, em 'livro', 'livrinho', 'livreiro', 'livraria', e 'livresco', a raiz é *livr-*. Os *afixos* (compreendidos pelos morfemas sem autonomia morfossintática) podem ser de dois tipos: *prefixos*, quando adicionados antes da raiz, ou *sufixos*, quando adicionados depois da raiz. Em relação à função na palavra, os *afixos* podem representar um *papel derivacional* ou um *papel flexional*" (Sandra R. K. Guimarães e Fraulein V. Paula, "O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita" em *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2010, n. 38, pp. 93–111. Destaque nosso).

princípios que hoje dominam as diretrizes educacionais brasileiras, baseadas na abordagem global/analítica de ensino, a saber:

1. A linguagem escrita equipara-se à linguagem verbal, funcionando como um todo significativo e o ensino deve, primeiro, inserir a criança nesse todo (na situação comunicativa dotada de significado) e apenas depois proceder à análise das partes lingüísticas (períodos, orações, palavras). A abordagem de ensino "do-todo-para-as-partes" ou "*top-down*", portanto, é contrária à natureza do aprendizado;
2. A prioridade do ensino da língua escrita deve ser o acesso ao significado, à mensagem e, portanto, a alfabetização deve lançar mão de palavras significativas para os alunos, como seus próprios nomes, ainda que eles apresentem ortografia incompatível com o processo inicial de alfabetização e aquisição do princípio alfabético;
3. Os leitores que utilizam estratégias globais de reconhecimento das palavras, lançando mão de pistas contextuais, estão lendo efetivamente e acessando diretamente o significado a partir da forma global da palavra;
4. Cabe ao ensino priorizar o desenvolvimento, nos alunos, das habilidades discursivas, semióticas e expressivas da linguagem, desde a alfabetização, pois estas seriam a base sobre a qual aconteceria o desenvolvimento (espontâneo) dos conhecimentos fonológicos e estruturais da língua sendo desnecessárias atividades "mecanicistas", "fragmentadas" e pouco significativas no processo alfabetizador;
5. Cabe ao ensino, ainda, priorizar o desenvolvimento, nos alunos, de "comportamentos de leitor e de escritor" a partir de "situações autênticas de uso da linguagem", ao invés de manter o foco no ensino-aprendizagem dos aspectos específicos intrínsecos à estrutura da língua (fonética, ortografia, morfologia, sintaxe).

UNIVERSALIDADE DAS BASES CEREBRAIS DA LEITURA

> A região occípito-temporal esquerda reconhece a forma visual das palavras. Ela distribui as informações visuais a numerosas regiões, distribuídas por todo hemisfério esquerdo, que estão implicadas em graus diversos na representação do significado, da sonoridade e da articulação das palavras. Aprender a ler consiste, pois, em pôr em conexão as áreas visuais com as áreas da linguagem oral.[4]

As redes cerebrais da leitura são universais e fazem parte da natureza biológica humana, transcendendo as diferenças culturais e as particularidades de cada tipo de escrita (alfabética ou ideográfica). Mas a universalidade das regiões cerebrais da leitura e suas propriedades (invariância espacial, identificação da forma das letras, conexões com as áreas da linguagem) não implicam, contudo, que essas áreas são biologicamente destinadas à leitura. Embora nosso cérebro tenha se adaptado para a aquisição espontânea da linguagem, não o foi para a leitura, que é uma invenção recente na história da nossa espécie. A hipótese é de que nosso cérebro de primata, com seu sistema visual específico, faz uma reciclagem e utiliza suas potencialidades para um novo tipo de invenção cultural. O cérebro humano não evoluiu para a leitura. Ao contrário, foi a leitura que evoluiu a partir da adaptação de nossos circuitos cerebrais.

No ser humano a região de reconhecimento visual das palavras faz parte do córtex occípito-temporal inferior que, em todos os primatas, realiza o reconhecimento de objetos e faces. A leitura, embora seja uma atividade exclusivamente humana, não faz apelo somente às áreas mais recentes (em termos evolutivos) do nosso córtex, mas às áreas que compartilhamos com outros primatas: as *áreas visuais de identificação de objetos*. Os mecanismos neuronais responsáveis pela invariância espacial e identificação das formas preexistem à aprendizagem da leitura, pois eles também se encontram no cérebro de outros primatas. E são exatamente tais mecanismos que nos permitem ler.

4 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 78.

O reconhecimento visual, nos primatas e no homem, baseia-se numa *hierarquia neuronal*. A região temporal ventral dos primatas é organizada como uma pirâmide. A informação entra pela base da pirâmide e, por meio de uma cascata de conexões sucessivas, se encaminha para áreas superiores. Essa progressão anatômica caracteriza-se pelo *aumento da complexidade funcional*. Conforme as conexões prosseguem, combinam-se com mais e mais neurônios, permitindo que o cérebro componha as imagens pedaço a pedaço, com cada vez mais detalhes. Segundo Dehaene, o conceito de hierarquia neuronal explica a natureza da *invariância visual*, pois, segundo ele, diferentes grupos de neurônios trabalham com diferentes tipos de informações visuais de um objeto. Todos esses grupos de neurônios se conectam a outros grupos posteriores da hierarquia, criando um circuito elementar invariante, de maneira que o sistema visual dos primatas decompõe as imagens a partir de dois princípios fundamentais: o *paralelismo maciço* (processamento paralelo, simultâneo de informações) e a *hierarquia* (processamento em vários níveis). Os estímulos visuais resultam num mosaico de luz na área visual primária e, a partir desse mosaico, a imagem mental é progressivamente recomposta por uma pirâmide hierárquica de neurônios, sendo que cada grupo deles é especializado no reconhecimento de fragmentos visuais específicos.[5]

Neurônios individuais, sensíveis a diferentes partes dos objetos e à sua posição no espaço, agrupam-se mantendo a tendência de codificar formas similares, numa sintaxe combinatória baseada em níveis hierárquicos do sistema visual. A cada etapa ou nível, os neurônios extraem sua seletividade de uma combinação de traços mais elementares codificados pelos neurônios dos níveis inferiores. Cria-se assim um dicionário, um *mapa de formas elementares*, de maneira que neurônios individuais respondem a desvios mínimos da forma visual base. Os grupos de neurônios criam, portanto, um imenso repertório de variantes de formas capaz de processar as diferenças e também as singularidades e especificidades de cada imagem. A combinação das respostas desses milhares de neurônios explica como nosso cérebro pode reconhecer a infinidade de objetos com que temos contato.

O reconhecimento de objetos funciona, portanto, a partir de um princípio combinatório e recombinatório de vastos conjuntos de neurônios

5 Ibid., p. 151.

que codificam um "alfabeto de formas" com as quais as letras das escritas compartilham traços e formas. Portanto, o reconhecimento dos objetos baseia-se em um código combinatório, em um mapa cortical de formas básicas. É possível que formas básicas como as de olhos, rostos e junções em T possam ser inatas, contudo, o reconhecimento da variedade imensa de formas do mundo parece ser um efeito da plasticidade cerebral e, portanto, da *aprendizagem*. Durante a aprendizagem, cada neurônio ajusta e seleciona, dentre milhares de conexões possíveis, aquelas mais pertinentes. A aprendizagem de qualquer língua escrita começa com o reconhecimento de suas formas gráficas (letras ou grafemas).

Antes do aprendizado da leitura, numerosos grupos de neurônios já codificam formas básicas em T, L, ou X, as quais caracterizam as junções entre os contornos dos objetos do mundo natural. A hipótese é de que o reconhecimento das letras se baseie nesse "alfabeto" básico de formas. Portanto, embora o reconhecimento das letras se baseie nessa capacidade espontânea do sistema visual de reconhecer as características topológicas básicas, recorrentes e não acidentais do mundo natural (contorno, junções de extremidades, configurações em T, L, E, F, X), dos objetos no espaço e, portanto, baseie-se no mapa de formas básicas geometricamente simples formado pelo nosso córtex, esse reconhecimento também se assenta na aprendizagem.

Um dos maiores efeitos da alfabetização, portanto, é o *aumento da memória*, mas, além disso, esse aprendizado *potencializa outras funções cognitivas*. Há, ainda, outros efeitos positivos relacionados à aprendizagem da leitura. Um deles é o *refinamento das competências analíticas de nosso sistema visual*, principalmente em relação à percepção das formas geométricas. Sendo assim, a fase preparatória para a alfabetização deve contar com atividades nas quais a criança manipule os sons da fala (fonemas) e faça o reconhecimento do formato das letras. A manipulação dos sons da fala permite o desenvolvimento da *consciência fonológica*, habilidade metalingüística formada por dois níveis ou componentes: a *consciência suprafonêmica* (consciência de segmentos fonológicos maiores do que os fonemas, como sílabas, rimas, aliterações e palavras) e a *consciência fonêmica* (consciência dos fonemas da

língua).[6] O reconhecimento visual gráfico é, ao lado do desenvolvimento da consciência fonológica, uma das bases fundamentais da aquisição da leitura-escrita e deve ser o objetivo central dos métodos de alfabetização e dos currículos da educação infantil, pois a maneira como se alfabetiza configura as conexões desse aprendizado no cérebro.

> [...] Existem vias diferentes para processos de leitura que acontecem em um mesmo sistema de escrita. Mais ainda, durante a leitura de um texto, estes sistemas interagem e dividem áreas cerebrais enquanto o significado global da mensagem é processado em um sistema comum. Assim, pode-se inferir que o modo de leitura pode influenciar os mecanismos cerebrais envolvidos na compreensão do significado. Diferentes formas de ensino envolvem processos que podem afetar um ou outro mecanismo.[7]

Várias regiões do cérebro se relacionam com o processamento da linguagem como um todo (articulação e compreensão da fala, por exemplo), contudo, a região occípito-temporal esquerda é a *única* a ser ativada exclusivamente na *leitura de palavras escritas*. Essa região não se ativa, por exemplo, na audição de palavras faladas. A região occípito-temporal consiste num mosaico de sistemas de reconhecimento visual especializados: rostos, palavras, objetos. Esses mosaicos são entremeados e distribuídos sobre a superfície do córtex. Uma das características desse sistema visual é sua capacidade de invariância espacial.

> A invariância visual repousa em parte sobre as conexões inter-hemisféricas do corpo caloso. Quando uma palavra é apresentada à esquerda do ponto de fixação, ela é então tratada pelas áreas visuais do hemisfério direito e deve, em seguida, ser transmitida à região da firma visual das palavras no

6 Alessandra G. S. Capovilla, "Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar" em *Psico-USF*. Itatiba, SP: USF, 2007, vol. XII, n. 1, pp. 55–64.

7 Erasmo Casella, Edson Amaro Jr. e Jaderson Costa da Costa, "As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura e escrita" em *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, pp. 37–78.

hemisfério esquerdo. Um vasto feixe de fibra, tornado visível graças à IRM de difusão, religa essas regiões [...].[8]

A região occípito-temporal esquerda se ativa durante a leitura e reúne informações visuais das palavras escritas e também informações abstratas sobre as letras. Tais informações abstratas permitem aos leitores *ignorarem diferenças de formato entre as letras*, como a diferença entre maiúsculas e minúsculas. As pesquisas sugerem que essa região processa os estímulos visuais da escrita em diferentes níveis sucessivos de codificação, os quais constituem uma hierarquia de invariância crescente.

A identificação das letras individuais é o nível mais baixo de processamento visual da leitura e ocorre na parte posterior da região occípito-temporal dos dois hemisférios. O próximo nível de invariância perceptiva codifica as letras e grupos de letras (mas não a palavra inteira), tolerando alguma mudança de posição das letras no espaço. O processamento desse nível ocorre na região imediatamente anterior do hemisfério esquerdo, um centímetro à frente e permite a percepção da semelhança ortográfica entre as palavras, independentemente da posição das letras que a compõem, ou seja, nesse nível ocorre o reconhecimento das relações morfológicas entre as palavras, com o reconhecimento de radicais e afixos (**ded**o, **ded**ilhado, **ded**al, **ded**eira). Nesse nível do tratamento da informação, nosso sistema visual ocupa-se em decompor as palavras nos seus componentes básicos: letras, grafemas e morfemas. Nesse momento do processamento visual a identificação dos morfemas ainda não é acompanhada pelo acesso ao significado, pois nessa etapa a conexão com as áreas semânticas da linguagem ainda não ocorreu. Somente após esse processo de decomposição da palavra em seus constituintes visuais básicos é que o sistema visual, num nível superior de processamento, irá codificar a cadeia de caracteres da palavra inteira.[9] Essa hierarquia no tratamento visual da escrita é inconsciente, ou seja, é imperceptível ao leitor, principalmente aos *leitores fluentes que têm a impressão de ter acesso direto ao significado da palavra*:

8 Ibid., p. 101.

9 Ibid., p. 107.

> Em definitivo: é o conjunto das operações de reconhecimento visual, desde o tratamento da retina até os mais altos níveis de abstração e de invariância, que é suscetível de se desenvolver automaticamente em menos de um quinto de segundo, e fora de todo o controle consciente.[10]

Nos leitores fluentes, cujo processo da leitura grafofonêmica[11] está automatizado e inconsciente, a região cortical da forma visual das palavras trata todas as letras em paralelo e isso é que dá a impressão de que fazem uma leitura global, direta (da forma em direção ao significado). Mas o contorno das palavras ou seu aspecto global não apresenta nenhum papel na leitura e seu reconhecimento baseia-se, antes, na decodificação de seus elementos mais simples (letras, sílabas, morfemas, sufixos, prefixos). Estudos sofisticados,[12] que analisam os movimentos oculares do leitor e o tempo de fixação dos olhos nos diferentes pontos do texto, evidenciaram que os leitores só percebem corretamente de cinco a dez letras à direita do ponto de fixação dos olhos. Essa limitação física do nosso aparelho visual faz com que os leitores precisem repousar o olhar (fixar) em muitas palavras sucessivas, invalidando as teorias que defendem que a leitura pode ser feita por meio do reconhecimento global da forma das palavras, saltando-se de umas para as outras e adivinhando-se o sentido com a ajuda de pistas do contexto, sem a observação dos componentes sublexicais (morfemas: radicais e afixos) dos vocábulos.

As características intrínsecas ao sistema visual dos primatas explicam, portanto, por que nosso cérebro não realiza o reconhecimento global dos objetos, muito menos das palavras lidas. Como ressalta Dehaene, nosso sistema visual não funciona por reconhecimento global, ao contrário, ele decompõe a informação visual em fragmentos que são posteriormente recompostos pelo cérebro, traço por traço e, no caso das palavras, letra por letra. Sendo assim, reconhecer uma palavra, ou seja, ler, implica, primeiramente, decompor e analisar a cadeia de letras, associar essa cadeia a seus correspondentes fonológicos e, a partir do acesso

10 Ibid., pp. 107–108.

11 A *leitura grafofonêmica* corresponde à decodificação da cadeia de letras (grafemas) e fonemas que permitirá o acesso à imagem acústica ou pronúncia da palavra.

12 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 18.

à pronúncia, acessar seu significado. Todo esse processamento paralelo de informações é feito por nosso cérebro sem o acesso da consciência. Sua automatização, a partir do treino e da prática, dão a impressão ao leitor experiente de que sua leitura é imediata e global. Portanto, é uma *ilusão* achar que lemos pela forma global das palavras ou que percorremos o texto de forma contínua. E é um erro grave achar que os alunos parcialmente alfabetizados — ou nem isso! — podem dar conta de apreender os vários aspectos lingüísticos contidos em um texto antes de terem tido a chance de consolidarem a decodificação grafofonêmica.

As evidências para o que foi descrito aqui vêm do estudo de pacientes com lesões na região occípito-temporal esquerda, responsáveis pela alexia pura.[13] Casos de alexia (perturbações ou completa ausência da capacidade de leitura) comprovam que existe uma área específica do córtex (occípito-temporal esquerda ou região da forma visual das palavras) que executa a análise visual e reconhecimento das letras e palavras.[14] Nesses casos, a linguagem oral, a escrita e o reconhecimento visual de números e objetos permanecem intactos, bem como o reconhecimento gestual ou tátil das letras, mas não o reconhecimento visual destas últimas. O cérebro de pacientes com alexia perde a capacidade de executar o processamento paralelo do conjunto de letras que compõem as palavras. Essas lesões em áreas corticais específicas de leitura/escrita revelam também que tais áreas visuais de reconhecimento das letras podem relacionar-se com áreas táteis e motoras dos gestos. Essa descoberta tem implicações pedagógicas importantíssimas, endossando os benefícios dos métodos multissensoriais de ensino e refutando os globais/analíticos.

A universalidade das bases cerebrais da leitura também se revela pelas pesquisas com leitores das escritas japonesas *kana* e *kanji*. Os estudos sugerem que essas diferentes notações ocupem microterritórios corticais distintos no interior da mesma região geral. Não há nenhuma variabilidade nas redes neuronais da leitura:[15] em todas as culturas, é a região occípito-temporal esquerda que reconhece a forma visual das palavras, sejam tais formas alfabéticas ou ideográficas, adaptando sua arquitetura hierárquica às especificidades de cada notação. As pesquisas revelam

13 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 84.

14 Ibid., p. 73.

15 Ibid., p. 85.

também que esse processamento não é serial, mas resultado do ativamento paralelo de numerosas regiões cerebrais.

Uma das descobertas sobre a região occípito-temporal esquerda é que ela não apenas responde aos estímulos visuais do formato das letras e palavras, mas que essa resposta baseia-se na história cultural de cada leitor: "Cada pessoa, ao aprender a ler, adquire detectores neuronais ajustados à língua que ela domina".[16] E, independentemente do sistema de escrita (alfabético como o português, o francês ou ideográfico como o chinês e o japonês), as palavras escritas se inscrevem sempre nessa região, o que comprova a universalidade dos mecanismos de representação das palavras escritas e refuta a idéia de um reconhecimento global dos caracteres chineses.[17]

As redes cerebrais da leitura são, portanto, universais e fazem parte da natureza humana. Elas transcendem as diferenças culturais e as particularidades de cada tipo de escrita. Letras do alfabeto, ideogramas chineses ou japoneses, letras hebraicas ou árabes são tratadas da mesma maneira pelo nosso cérebro. Depois do tratamento visual primordial, os sinais gráficos são direcionados às regiões ventrais do lobo temporal esquerdo. Ali esses sinais são reconhecidos a partir do princípio da invariância e, portanto, independentemente de sua forma, tamanho ou posição. A seguir, a informação visual invariante é decodificada em sons, convertida em imagem acústica e associada ao significado. Todo esse trabalho neuronal acontece por meio de processamento paralelo das diferentes vias neurais.[18]

Línguas transparentes como o português e o italiano facilitam o acesso direto às áreas auditivas do lobo temporal, enquanto *línguas opacas*, como o inglês e o francês, solicitam mais a região da forma visual das palavras e a região frontal inferior esquerda. Mesmo assim, as diferenças entre os diferentes leitores (de inglês, italiano, japonês etc.) se limitam a modulações dos mesmos circuitos universais da leitura:

16 Ibid.

17 Ibid., p. 113.

18 Ibid., p. 135.

> As duas vias da leitura existem entre todos os leitores e, universalmente, elas fazem apelo às mesmas áreas cerebrais. Simplesmente cada língua pondera com maior ou menor força o uso dessas vias diferentes.[19]

Línguas ideográficas, como a japonesa *kanji* e os caracteres chineses, ativam mais as regiões da representação do significado. *Línguas alfabéticas*, que são a transcrição dos sons da fala, ativam diretamente as regiões auditivas, onde são representados os fonemas da língua (região temporal superior esquerda e o giro angular). Dentre as línguas alfabéticas, as transparentes ativam mais fortemente as áreas auditivas do lobo temporal, pois sua leitura permite a conversão dos grafemas em fonemas de maneira mais direta. Línguas opacas exigem mais da região occípito-temporal esquerda, pois seus leitores precisam analisar o contexto de cada letra para reconhecer os grafemas complexos e só a partir daí chegar aos fonemas.

Dehaene esclarece que os diferentes tipos de escrita, bem como a diferença entre a direção da leitura (da esquerda para direita ou vice-versa) não têm qualquer impacto no processamento cerebral da leitura: ele é universal, sempre o mesmo, inclusive a despeito dos métodos de alfabetização utilizados. Essa revelação evidencia que os métodos de alfabetização não são semelhantes e que alguns, justamente por acompanharem a natureza biológica do aprendizado da leitura no cérebro, podem facilitar esse processo (como os métodos fônicos), enquanto outros, por desconsiderarem o percurso neurológico da leitura, tornam a alfabetização um verdadeiro martírio (métodos globais), cujas seqüelas são carregadas pelo resto da vida. Em primeiro lugar, o leitor permanece cego em relação a uma grande parte de seu campo visual, ou seja, permanece cego em relação à totalidade dos caracteres de um texto ou página, pois nosso sistema visual trata conscientemente apenas uma pequena parte dos estímulos visuais, extraindo paulatinamente a informação a partir das palavras.[20] Isso certamente explica por que grande parte de nossos alunos, alfabetizados precariamente pela abordagem global, não lê ou apresenta extrema dificuldade quando tenta. O "desensino" socioconstrutivista os seqüela permanentemente. Ao contrário, a neurociência considera que:

19 Ibid., p. 134.
20 Ibid., pp. 29–30.

No curso da aprendizagem da leitura, devemos aprender não somente que as letras representam os fonemas da língua, mas também que as múltiplas formas sem ligação especial entre elas podem representar uma mesma letra. Esse conhecimento abstrato resulta provavelmente da existência de detectores de letras, de neurônios capazes de recuperar a identidade das letras por detrás das formas de superfície muito diferentes. A experiência mostra que basta um pouco de treino PaRa dEcOdIfIcAr, NuMa VeLoCiDaDe PrAtIcAmEnTe NoRmAl FrAsEs CuJaS LeTrAs SeJaM AlTeRnAdAmEnTe eScRiTaS eM mAiÚsCuLaS E mInÚsCuLaS. [...] *De passo, essas experiências mostram que a forma global das palavras não desempenha praticamente nenhum papel da leitura*. Se somos capazes de reconhecer as identidades das palavras três, TRÊS e TrÊs, é porque nosso sistema visual não presta nenhuma atenção ao contorno da palavra nem às letras mais altas ou mais baixas: *ele não se interessa senão pelo reconhecimento da seqüência de letras*.[21]

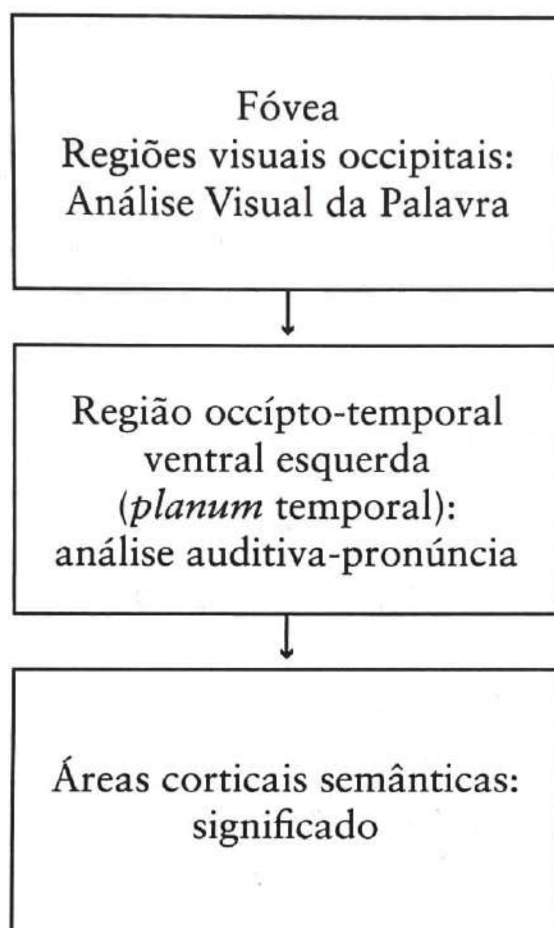
Tais evidências encerraram definitivamente "a questão dos métodos", pois elucidam quais são os procedimentos metodológicos mais eficientes para ajudar as crianças a se alfabetizarem. Os métodos de alfabetização devem ter como base atividades que potencializem a interface entre os sistemas neuronais de processamento fonológico e visual, antes de priorizarem o processamento semântico da linguagem, como equivocadamente o fazem as abordagens globais. Se ainda hoje a academia e os "especialistas" da área pedagógica permanecem discutindo a "questão dos métodos" é apenas porque a área educacional permanece ignorante e refratária ao avanço da ciência.

O TRAJETO DA LEITURA NO CÉREBRO

O percurso da leitura no cérebro é universal. Inicia-se no pólo occipital, nas regiões visuais occipitais (até 150 milissegundos), responsáveis pela análise visual da palavra (captam a forma das letras e sua seqüência). Por volta de 200 milissegundos os estímulos visuais chegam à região occípito-temporal ventral esquerda, a palavra analisada ativa as áreas auditivas e de pronúncia das imagens acústicas da língua (*planum* temporal);

21 Ibid., pp. 34–35. Destaque nosso.

por fim as palavras regulares e freqüentes ativam as áreas corticais semânticas. Palavras irregulares e raras ativam outras áreas.



A leitura, portanto, começa no *olho*, no *centro de nossa retina* (fóvea), capaz de reconhecer os detalhes da forma das letras. Os neurônios da retina desmembram em milhares de fragmentos a cadeia de letras de uma palavra. A região occípito-temporal esquerda reconhece a forma visual das palavras, sejam tais formas alfabéticas ou ideográficas, adaptando sua arquitetura hierárquica às especificidades de cada notação (aqui se encontra a interface entre inato e aprendido). Conforme lemos ou entendemos uma palavra, as vias de entrada do córtex diferem. Quando lemos, a ativação começa em torno de 100 milissegundos, no pólo occipital, sede das representações visuais precoces. Por volta de 170 milissegundos, a atividade se estende até a região occípito-temporal esquerda (sede da análise visual das palavras). Depois disso, em torno

de 250 milissegundos, o processamento atinge os dois lobos temporais, na região média e inferior. Em torno de 300 milissegundos, a ativação resulta numa explosão de atividade nas múltiplas regiões temporais esquerdas e frontais relacionadas à linguagem (audição e compreensão). Nesse percurso, a região occípito-temporal é a última implicada na etapa visual da leitura. Toda a ativação posterior a ela relaciona-se à ligação da palavra escrita com sua representação fonológica e semântica. Somente nesse ponto do processamento da leitura é que são ativadas as áreas cerebrais relacionadas à compreensão e à produção da fala.[22] Quando lemos, portanto, a ativação começa no pólo occipital e posteriormente se estende para a região occípito-temporal esquerda (sede da análise visual das palavras). Nessa fase há a percepção e identificação dos *traços básicos das letras* (traços verticais, horizontais, curvos, diagonais ou inclinados). Só depois disso há uma explosão de atividade nas múltiplas regiões temporais e frontais relacionadas à linguagem (audição e compreensão). Mas essa rota neuronal ocorre na leitura de palavras freqüentes e conhecidas. Assim, é fundamental ressaltar que as vias de entrada do córtex diferem conforme lemos ou entendemos uma palavra. Palavras irregulares ativam a região temporal média, sede das "zonas de convergência" semânticas antes de provocarem atividade nas áreas auditivas. Pseudopalavras não ativam as áreas semânticas. As palavras freqüentes e irregulares desencadeiam atividade direta em direção às regiões semânticas do lobo temporal médio, enquanto outras palavras, raras e desconhecidas, são pronunciadas mentalmente, nas áreas auditivas do lobo temporal superior, antes de serem associadas ao significado.[23] Tal processamento *não é serial*, mas resultado do ativamento paralelo de numerosas regiões cerebrais. A leitura e a escrita, portanto, são atividades complexas resultantes do processamento simultâneo de *inputs* advindos de diversas redes e sub-redes neuronais que se conectam e se desconectam, conforme a necessidade da tarefa realizada.[24]

O fato de palavras desconhecidas e raras serem pronunciadas paulatinamente antes de serem reconhecidas acusticamente revela por

22 Ibid., p. 118.

23 Fábio T. Rocha e Armando F. Rocha, "Mapeamento cognitivo durante a leitura de palavras" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 181–194.

24 Ibid.

que a abordagem global de alfabetização é tão nefasta para o desempenho leitor dos alunos: eles se tornam justamente incapazes de acessar a imagem acústica (pronúncia) das palavras desconhecidas por meio da estratégia leitora de decodificação grafofonêmica (pois a abordagem global não a consolida, ao contrário, reforça a estratégia ideovisual que é, na verdade, uma pseudoleitura, uma adivinhação). As abordagens globais, priorizando o significado, o aspecto semântico e discursivo da linguagem, estão na contramão do processo neurobiológico da leitura. É imprescindível, portanto, que o processo de alfabetização esteja adequado a essa realidade neurobiológica do cérebro, o que definitivamente não é o caso da abordagem socioconstrutivista.[25]

Os estudos cognitivos evidenciaram também que a região occípito-temporal funciona como um *distribuidor de informações* sobre palavras e objetos, reenviando sinais relacionados simultaneamente a várias regiões corticais. Só a fóvea é útil para a leitura porque só ela é capaz de reconhecer os detalhes das letras. A estreiteza da fóvea é a razão pela qual movemos incessantemente os olhos no curso da leitura: os olhos "escaneiam" o texto. Nossos olhos deslocam-se em pequenos movimentos discretos, por sacadas (4 ou 5 por segundo), a fim de trazer as palavras à fóvea. Nosso captor ocular não percebe com precisão senão o lugar onde o olhar se fixa. O cérebro avança em torno de 7 a 9 letras a cada sacada. Portanto, *a rapidez da percepção das palavras depende do número de letras que elas têm.* A organização de nossa retina impõe uma filtragem severa aos textos que lemos: somente as letras mais próximas do centro da visão são legíveis. A periferia da visão sempre se perde. Assim, descobriu-se que o leitor fica "cego" em relação a uma grande parte de seu campo visual de leitura, mas não percebe essa cegueira. Isso provou que não tratamos conscientemente senão uma pequena fração das entradas visuais: a cada instante de leitura extraímos muito pouco da informação do texto.

Para além da zona de captação visual das letras, somos insensíveis à identidade das letras e só percebemos o *espaço* que delimita a palavra seguinte: esses espaços nos permitem preparar a próxima sacada, a fim de que nosso olhar aterrisse no centro da próxima palavra.

25 Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, "Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico" em *Revista Psicologia*. Porto Alegre, RS, 2000, vol. XIII, n. 1, pp. 7–24.

A percepção das letras pelos movimentos dos olhos é o limite da velocidade da leitura. Não se pode ultrapassar os limites físicos dos olhos. A leitura é uma sucessão de tomadas de um texto. Em qualquer escrita: alfabética, pictórica, ideográfica. Nossa organização biológica limita, portanto, nossa aprendizagem cultural. É possível treinar nossas sacadas visuais, mas elas irão chegar a um máximo permitido pelas características de nosso sistema visual. Não conseguiremos passar de 400 a 500 palavras por minuto.

> Em resumo: os limites que o olho impõe à leitura são consideráveis. A estrutura de nosso captor visual nos obriga a percorrer as frases em sacada, deslocando o olhar a cada dois ou três décimos de segundo. A leitura não é senão uma sucessão de tomadas do texto, que é apreendido quase palavra a palavra. Se as palavras gramaticais como os auxiliares, os pronomes, as conjunções, as preposições ou os artigos são quase sempre pulados, quase todas as outras palavras essenciais de conteúdo da frase, tais como os nomes, os verbos, os adjetivos ou os advérbios, devem ser fixados pelo olhar. Esses limites são inamovíveis. Eis aí uma primeira prova de que nossa organização biológica limita nossa aprendizagem cultural.[26]

As características da nossa percepção visual influem e configuram a nossa capacidade de ler: procuramos o que é invariável dentro da grande variabilidade das formas das letras (tamanho, posição, traços, forma arbitrária entre maiúscula e minúscula). Nós lemos a partir do reconhecimento da *invariância* das letras, o que é uma prova da adaptação de nosso sistema visual à leitura. Nós não percebemos as diferenças na forma das letras maiúsculas e suas minúsculas correspondentes porque a região occípito-temporal esquerda internaliza tal convenção arbitrária de formas, adaptando-se a ela, de tal maneira que aprendemos a lê-las como sendo as mesmas letras, independentemente de sua forma ser maiúscula ou minúscula.[27] Portanto, *a forma global das palavras não desempenha* NENHUM *papel na leitura.*

No processo de alfabetização, portanto, devemos aprender não só que as letras representam fonemas da língua, como que múltiplas

26 Ibid., p. 31.

27 Ibid., pp. 108–109.

formas arbitrárias entre si podem representar uma mesma letra. Nosso sistema visual, atento aos detalhes, é eficaz em filtrar e rejeitar as variações das letras que não são pertinentes à leitura. Isso é um processo resultante da aprendizagem. Assim, sabemos que: "BeLA" e "*bela*" e "bela" são a mesma palavra. Mas não "b**e**la" e "b**a**la".

> Ler é saber identificar todas as palavras, sejam elas escritas em letra de imprensa, sejam manuscritas, em maiúsculas ou minúsculas e em todos os tamanhos das fontes. Trata-se de localizar o que não varia — a seqüência das letras — a despeito das mil e uma formas que possam assumir os caracteres. É o que denominamos o problema da "invariância perceptiva". [...] Mas o reconhecimento das palavras é bem mais complexo, na medida em que dezenas de imagens diferentes podem corresponder à mesma palavra conforme esteja escrita em minúsculas ou maiúsculas, traçada à mão ou impressa. É preciso, pois atingir um reconhecimento *invariante*, apesar da grande variedade de formas de superfície que as palavras podem assumir.[28]

Nosso cérebro resolve esse problema da invariância das palavras por meio de uma arborescência neural hierárquica que reorienta e canaliza progressivamente o fluxo de atividade neuronal egresso das áreas visuais. Os *detectores de formas* reconhecerão a similaridade entre "X" e "x". Os *detectores de letras*, mais abstratos, reconhecerão o "A" e "a" como a mesma letra, a despeito de suas diferenças. A partir disso, o sistema visual convergirá à representação abstrata da seqüência das letras da palavra, independentemente de suas formas particulares — um código abstrato capaz de orientar o resto do cérebro em direção à pronúncia e ao sentido da cadeia de caracteres da palavra. Isso significa que o processo de alfabetização deve contar com duas frentes de ação pedagógica: a primeira é o *reconhecimento visual das letras ou grafemas* que representam tais segmentos sonoros (relação grafema-fonema ou princípio alfabético); a segunda é o *desenvolvimento da consciência fonológica*, de maneira que a criança perceba que a fala é constituída por mínimas unidades sonoras (fonemas) que podem ser manipuladas e que condicionam o significado das palavras ("**m**ala" — "**b**ala"). Cabe ressaltar ainda que os primeiros cinco anos de vida são cruciais para dar suporte

28 Ibid., p. 32.

a esse aprendizado, uma vez que o desenvolvimento lingüístico e visual precedente da criança desempenha papel central no aprendizado da leitura. Além disso, a aquisição da leitura-escrita alfabética é inteiramente dependente não do aspecto discursivo da linguagem, mas do seu processamento fonológico. Dificuldades ou distúrbios no processamento fonológico resultam em dificuldades no aprendizado da leitura-escrita.[29]

Além da resolução do problema da invariância das letras, o processamento hierárquico e paralelo de nosso cérebro leva ao acréscimo de outras informações no decorrer da leitura, de maneira que as lacunas perceptuais podem ser preenchidas até o acesso ao significado das palavras. Um desses acréscimos de informações resulta no *efeito da superioridade da palavra*: nosso cérebro tem mais facilidade para reconhecer as letras dentro do contexto das palavras. Essa característica do trabalho cerebral não pode ser explicada pelos modelos de processamento linear da informação visual, mas, ao contrário, o efeito da superioridade das palavras sublinha:

> [...] A redundância e o paralelismo do nosso reconhecimento visual das palavras. Não podemos recorrer a uma letra sozinha sem nos beneficiarmos imediatamente do contexto no qual ela é apresentada. Tal contexto, se ele forma uma palavra ou um fragmento de palavra, permite o acesso a níveis suplementares da codificação (grafemas, sílabas, morfemas), onde os "votos" se reúnem aos das letras, facilitando a percepção. A maior parte dos modelos de leitura explica o efeito de Reicher, na suposição de que *as interações entre letras e palavras funcionam nos dois sentidos: as unidades de nível superior conspiram para favorecer a detecção das letras que são compatíveis com sua própria interpretação. Assim, o que nós vemos depende do que nós acreditamos ver.*[30]

O cérebro humano, portanto, resolve inúmeros problemas e ambigüidades durante o processo de leitura e é ele que *impõe uma organização à página escrita* que, do contrário, seria apenas um amontoado de letras e de palavras mortas. Tal descoberta fundamenta a idéia de que

29 Alessandra G. S. Capovilla, "Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento" em revista eletrônica *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: USP, 2007, vol. 1, n. 1, pp. 6–18.

30 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 64. Destaque nosso.

o ensino da leitura-escrita deve basear-se, principalmente no início do ensino fundamental, no trabalho com aspectos morfológicos da língua, de maneira que as crianças automatizem o reconhecimento ortográfico e semântico de radicais e afixos. Isso, no entanto, de maneira alguma implica um trabalho "mecânico" e pouco significativo para as crianças. Pelo contrário, esses aspectos estruturais específicos da linguagem podem perfeitamente ser trabalhados por meio de atividades lúdicas, jogos, canções, poesia infantil etc. Nesse sentido, é um equívoco acreditar que a "fragmentação" das palavras em suas unidades menores no processo de ensino aprendizagem pode comprometer a compreensão do contexto ou do significado da aprendizagem. Nosso cérebro se encarrega de relacionar as informações, buscar os significados, interpretar, mas desde que tenha sido devidamente ensinado e treinado para isso! O não-aprendizado, a pouca habilidade leitora, a má compreensão de conteúdos pode se dar em decorrência de outros fatores do processo de ensino-aprendizagem, sejam eles relacionados a dificuldades e déficits do aluno, à metodologia, à didática docente etc., mas não devido à "fragmentação" ou seleção de conteúdos específicos, como pressupõem os socioconstrutivistas.

A ciência enfim fundamentou o que a grande parte dos professores alfabetizadores já sabia por meio das evidências e resultados de sua prática pedagógica cotidiana: os métodos globais ou ideovisuais dificultam o aprendizado e deixam seqüelas permanentes na habilidade leitora dos alunos. O objetivo da alfabetização deveria consistir justamente em levar a criança a superar a leitura ideográfica e não reforçá-la ou consolidá-la, como tem feito a abordagem socioconstrutivista.

No Brasil, contudo, praticamente todas as escolas, sejam públicas ou privadas, permanecem insistindo nessa abordagem falaciosa e nociva, ignorando como a leitura acontece no cérebro e rejeitando justamente a etapa básica e fundamental do processo de alfabetização: o ensino explícito e sistemático do princípio alfabético e o treino e automatização da estratégia grafofonêmica de leitura. Infelizmente a área educacional, dominada pelos arautos do socioconstrutivismo e das ciências sociais, permanece indiferente aos estudos de mapeamento cerebral do processamento da leitura, ignorando as evidências de que o péssimo desempenho de nossos alunos em leitura e escrita, além da epidemia de erros

ortográficos decorrem fundamentalmente do "desensino" socioconstrutivista bakhtiniano.

Precisamos superar o pernicioso método das ciências sociais, baseado em "reflexões", "diálogos" e "discussões" de "textos autênticos", para fundamentar nossa educação em estudos realmente científicos cujo objetivo primeiro não é servir de plataforma profissional acadêmica para seus realizadores, mas sim desvendar a verdadeira natureza dos problemas de ensino-aprendizagem de nossas crianças. A crítica à abordagem fônica se dá porque esta supostamente negaria os usos sociais da língua, como comenta Capovilla.

A "fragmentação" da palavra por meio da decodificação grafofonêmica não é apenas necessária, mas também imprescindível ao desenvolvimento da leitura competente, pois se trata da *etapa primeira e fundamental da leitura alfabética*, aquela que garantirá a verdadeira autonomia e independência leitora do aluno, de maneira que possa ler qualquer tipo de palavra desconhecida que lhe aparecer, inclusive as pseudopalavras. Por sua vez, após a leitura grafofonêmica, o cérebro criará uma representação ortográfica da nova palavra, permitindo que futuramente ela passe a ser lida diretamente pela rota lexical, sem intermédio da decodificação fonológica. Trata-se de garantir que a criança compreenda a *estrutura gerativa do sistema escrito* que converte a ortografia em fonologia, de maneira que adquira a competência da auto-aprendizagem.[31] Segundo Capovilla,[32] aprender a ler requer:

- Compreender o princípio alfabético;
- Aprender as correspondências entre grafemas e fonemas;
- Segmentar seqüências ortográficas de palavras escritas em grafemas;
- Segmentar seqüências fonológicas de palavras faladas em fonemas;
- Usar regras de correspondência grafema-fonema para decodificar informação.

31 Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, op. cit.

32 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 23.

O desenvolvimento da leitura-escrita não é, portanto, um produto do desenvolvimento psicogenético, mas uma aquisição cultural, um aprendizado baseado na reciclagem de estruturas biologicamente herdadas e que evoluíram para exercer outras funções adaptativas. Essas estruturas cerebrais, diante da margem de plasticidade cerebral, passaram a ser utilizadas para a realização de uma nova ferramenta cultural: a escrita. Emília Ferreiro estava errada. Os teóricos do movimento Whole Language estavam errados, bem como aqueles que insistem em manter o currículo de língua portuguesa baseado na lingüística discursiva ou enunciativa. A abordagem global, contextualizadora, apenas dificulta ainda mais a aquisição da leitura-escrita pelas crianças. Os documentos curriculares oficiais do Brasil estão equivocados. Os currículos dos cursos de pedagogia formadores de professores alfabetizadores estão, em sua grande maioria, ultrapassados, obsoletos. Todo o nosso sistema de ensino de língua está organizado para ser o mais contraproducente possível.

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA-ESCRITA

> A ênfase da alfabetização reside na decodificação; portanto, é essencial escolher métodos eficazes para ensinar o aluno a decodificar. Os métodos fônicos se mostram superiores aos demais. A instrução em fônica deve ser sistemática, e não incidental. O ensino da decodificação deve se dar no contexto da leitura que o aluno possa decodificar e, portanto, requer textos adequados para esse fim. O ensino de palavras freqüentes pode ajudar o aluno a ler textos sintaticamente mais complexos. O ensino da decodificação não esgota os objetivos de um programa de alfabetização. Diferentes objetivos requerem diferentes tipos de material de leitura e o uso de diferentes técnicas e métodos para promover a fluência, vocabulário, compreensão e articulação com a escrita.[33]

A leitura-escrita das línguas alfabéticas, que é a transcrição-codificação dos sons da fala, ativa diretamente as regiões auditivas, onde são representados os fonemas da língua (região temporal superior

33 Ibid., p. 63.

esquerda e o giro angular). Dentre as línguas alfabéticas, as *transparentes*, como o português, ativam mais fortemente as áreas auditivas do lobo temporal, pois sua leitura permite a conversão dos grafemas em fonemas de maneira mais direta. Línguas *opacas* exigem mais da região occípito-temporal esquerda, pois seus leitores precisam analisar o contexto de cada letra para reconhecer os grafemas complexos e só a partir daí chegar aos fonemas.

Dessa forma, para que as informações advindas do sistema visual possam dar seguimento adequado ao processo de leitura, o indivíduo deve, antes, adquirir a consciência de que a cadeia da fala é composta por unidades sonoras mínimas (fonemas) que condicionam o significado das palavras ("**m**ala", "**b**ala"). Trata-se da consciência fonológica. Essa consciência é que vai permitir o entendimento das correspondências entre os fonemas e os grafemas, permitindo, inclusive, a segmentação das sílabas. Estudos[34] demonstraram que o nível de consciência fonológica das crianças em idade pré-escolar é o indicador mais forte para predizer o nível de proficiência leitora que alcançarão no final da primeira série. Um dos focos da alfabetização, portanto, é levar a criança a compreender que a função dos fonemas/grafemas é justamente a de distinguir e condicionar o significado das palavras.[35] Atualmente são cada vez mais abundantes os estudos que evidenciam a estreita relação entre consciência fonológica e desenvolvimento da leitura-escrita.[36]

A consciência fonológica permitirá que a criança perceba que a cadeia sonora da fala pode ser segmentada em unidades contrastivas que se relacionam aos grafemas e condicionam o significado das palavras. O desenvolvimento da consciência fonológica ou a aquisição do conhecimento metafonológico não é espontâneo ou automático, mas depende

34 Jager M. Adams, *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 20.

35 Scliar-Cabral alerta para o fato de que não convém trabalhar os fonemas isoladamente, de maneira separada de sua função de condicionar o significado das palavras. Além disso, a autora ressalta que parte dos fonemas de nossa língua (oclusivos) não pode ser produzida separadamente, sem o apoio de uma vogal e, portanto, fazendo parte de uma sílaba. Cf. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2003.

36 Fernando C. Capovilla e Alessandra G. S. Capovilla, "Problemas de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica" em *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2002, ano 2, n. 1, pp. 26–50.

do ensino explícito, organizado e sistemático das regras de mapeamento da escrita alfabética, principalmente por se tratar de um *conhecimento abstrato*. As unidades fonológicas que compõem a linguagem oral (fonemas, sílabas, radicais, afixos) são unidades abstratas, ou seja, não possuem correspondente concreto. É necessário ensino explícito e treino por meio de atividades específicas, progressivas e adequadas para o desenvolvimento dessa consciência.[37] Por isso ela não se desenvolve nem espontaneamente e nem facilmente, a partir das situações de uso da linguagem, como imaginam os socioconstrutivistas; tampouco surge abruptamente, como uma tomada de consciência repentina (um "salto cognitivo"), mas sim progressivamente no decorrer da alfabetização, conforme a criança vai adquirindo consciência das palavras e de seus menores componentes fonológicos (morfemas, sílabas e fonemas). O desenvolvimento da consciência fonológica é gradual e ela constitui uma habilidade complexa integrada por diversos níveis ou componentes.[38] Esse aprendizado é essencial e imprescindível para o desenvolvimento da leitura competente. E é aqui que os métodos globais de alfabetização e os currículos de língua portuguesa dos primeiros anos do ensino fundamental têm pecado da maneira mais nociva possível.

Adultos analfabetos (e eu acrescento aí parte dos leitores "alfabetizados" com os métodos globais) são incapazes de discriminar e manipular os fonemas da língua, embora não tenham nenhuma dificuldade para fazê-lo com as sílabas e as rimas. Ou seja, as tarefas de consciência fonológica exercidas durante o processo de alfabetização modificam a maneira como nosso cérebro trata a fala. A invenção da leitura permitiu não apenas um desenvolvimento incrível das áreas de reconhecimento visual dos objetos, mas deu à mente humana uma poderosa ferramenta, tão poderosa que propiciou uma revolução cultural. A exposição precoce da criança à leitura promove uma mudança profunda nos circuitos neuronais, uma mudança que vai muito além do simples redirecionamento das entradas nos módulos cerebrais. A natureza da escrita e da

37 Ana Paula Rigatti-Scherer, "Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita" em *Letras de Hoje*. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2008, vol. XLIII, n. 3, pp. 81–88.

38 Alessandra G. S. Capovilla, "Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar" em *Psico-USF*. Itatiba, SP: USF, 2007, vol. XII, n. 1.

leitura alfabéticas modificam o tratamento da língua pelo cérebro, permitindo o acesso a uma fluidez verbal desconhecida pelos analfabetos:

> Em resumo, quando a criança aprende a decifrar uma escrita alfabética, não somente suas áreas visuais devem aprender a decompor a palavra em letras e em grafemas, mas uma parte das regiões implicadas na análise da fala deve modificar o código a fim de representar os fonemas. As duas modificações devem se coordenar antes que surja uma via eficaz de conversão grafema-fonema.[39]

Hoje já se sabe, portanto, que para se tornar um leitor fluente e competente deve-se, primeiro, desenvolver a consciência fonológica e, a partir dela, compreender o princípio alfabético. Essa é a base imprescindível para o domínio das regras da decodificação grafema-fonema (estratégia de decodificação grafofonêmica de leitura), quando a criança passa, então, ao reconhecimento da palavra por meio do acesso à sua imagem acústica ou pronúncia. E, nesse sentido, decorar o nome das letras não significa aprender a decodificar a cadeia grafêmica. É necessário que a criança domine a relação de correspondência grafemas-fonemas (princípio alfabético). O próximo passo no processo de aprendizagem e aquisição da língua escrita é automatizar a estratégia de decodificação grafema-fonema, por meio do treino.

> O alvo do ensino da leitura é, pois, claro: é preciso colocar essa hierarquia no cérebro, a fim de que a criança possa reconhecer as letras e os grafemas e os transformar facilmente em imagens acústicas de sua língua. Todos os outros aspectos essenciais do sistema escrito — a aprendizagem da ortografia, enriquecimento do vocabulário, as nuances do sentido, o prazer do estilo — dependem disso diretamente.[40]

Só então é possível desenvolver a fluência, a ampliação do vocabulário (nível lexical, que compreende o léxico[41] mental) e, conseqüentemente,

39 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 220.

40 Ibid.

41 *Léxico* é o conjunto de todos os itens, palavras ou vocábulos que os falantes possuem. O léxico contém todo o conhecimento (informações fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas), implícito e explícito, sobre as palavras e morfemas. O *léxico mental* refere-se ao

a capacidade de compreensão leitora. Somente quando a estratégia de decodificação grafofonêmica foi automatizada e a leitura lexical se tornou habitual é que o cérebro passa a ter condições de liberar do trabalho[42] a memória, para pensar nos aspectos interpretativos relacionados à compreensão da leitura. E a automatização só é possível por meio da prática, do treino de atividades adequadas e deliberadamente elaboradas para esse fim. Nisso consiste o bom ensino.

Pensar em compreensão leitora (ainda mais de "textos autênticos") já durante o processo de alfabetização é colocar a carroça na frente dos bois. É exigir da criança uma atividade para a qual ela ainda não está preparada, afinal, sem dominar a decodificação grafofonêmica, ela é incapaz de acessar a pronúncia das palavras; sem acessar a pronúncia, ela é incapaz de reconhecer a palavra e, sem isso, não alcança a fluência leitora. No momento inicial da alfabetização, a criança ainda está utilizando todos os seus recursos mentais operacionais para decifrar as palavras que tem diante de si, não lhe restando atenção nem memória para compreender textos. Muitos estudos experimentais revelam que as práticas de ensino baseadas na compreensão de textos em detrimento do treino da decodificação grafofonêmica prejudicam o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos.[43]

A margem de plasticidade do nosso cérebro, bem como as especificidades do processamento neurológico da leitura-escrita, precisam ser conhecidas se desejamos desenvolver melhores currículos e métodos de ensino. Os alunos devem *primeiro aprender a decodificar*, automatizar esse procedimento e, *depois, praticar até desenvolver a fluência e a leitura para compreensão textual discursiva.*

> Uma criança que adquiriu boas habilidades de decodificação em geral se torna logo capaz de identificar imediatamente as palavras. A fluência de leitura, com a identificação rápida e precisa de palavras, envolve a ativação de unidades maiores do que letras ou grafemas, tais como sílabas ou morfemas. O reconhecimento imediato das palavras, que é a base da fluência, é

---

conhecimento explícito, declarativo que o falante possui sobre os itens gramaticais, palavras, morfemas, regras de derivação morfológica e construção sintática etc.

42 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

43 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 47.

função da exposição múltipla do aluno às grafias das palavras, que são lidas por meio do processo de decodificação.[44]

Os demais processos cognitivos relacionados à compreensão e interpretação das mensagens, propósitos e idéias subliminares dos textos só ocorrerão depois de alicerçados todos os processos anteriores. Segundo os novos estudos na área de psicologia cognitiva, o pensamento humano eficiente depende de quatro fatores:[45] *informação do ambiente* (isso inclui o ensino explícito e a transmissão de conteúdos necessários para o aprendizado); *fatos na memória de longo prazo* (ou seja, aprendizados prévios que funcionem como base, alicerce dos aprendizados futuros); *procedimentos na memória de longo prazo* (trata-se do saber fazer: saber escrever, dominar a caligrafia, saber decodificar grafofonemicamente a cadeia de letras no ato da leitura e saber codificar as palavras ortograficamente no ato da escrita); *quantidade de espaço na memória de trabalho* (o foco, a atenção no momento da leitura não podem estar destinados à interpretação da cadeia grafofonêmica ou mesmo ortográfica, mas devem estar disponíveis à compreensão semiótica). Dessa forma, o que as abordagens globais de alfabetização e ensino da língua ignoram e contradizem é que o processamento da linguagem escrita acontece em diferentes e variados níveis, sendo o mais básico o nível grafofonêmico.

Depois do nível grafofonêmico há o nível morfossintático, que compreende as regras combinatórias dos morfemas e das palavras ou regras organizacionais dos enunciados. Por fim, há o nível mais alto, o semântico-discursivo. A alfabetização e o posterior ensino da língua devem ter como principal objetivo levar as crianças a automatizar os níveis mais básicos do processamento da linguagem escrita, de maneira que o cérebro possa dedicar-se ao processamento dos níveis superiores.

Isso é exatamente o *oposto* do que é feito pelo ensino socioconstrutivista. Portanto, não há diversos métodos eficientes de alfabetização, como apregoam os autores socioconstrutivistas.

E não, não se pode dizer que diferentes metodologias de alfabetização podem ser equiparadas: apenas os métodos fônicos sintéticos são ideais, ao passo que os globais analíticos são contraproducentes e não

44 Ibid., p. 39.

45 Daniel T. Willingham, op. cit., p. 28.

apenas dificultam a aquisição da língua escrita como também deixam seqüelas e déficits permanentes nas habilidades de leitura-escrita dos alunos.[46]

Hoje, no Brasil, nossos sistemas de ensino, públicos ou privados, seguem as diretrizes curriculares oficiais e, portanto, fundamentam toda a estrutura de seus currículos na abordagem global socioconstrutivista associada às teorias lingüísticas histórico-críticas de análise do discurso, teimando em iniciar o processo de alfabetização pelo seu nível final: o semântico discursivo.

ESTÁGIOS DA AQUISIÇÃO DA LEITURA E AS VIAS NEUROLÓGICAS CORRESPONDENTES

Para explicar o desenvolvimento da leitura, Dehaene se apóia no modelo da psicóloga Uta Frith, segundo o qual a aquisição da leitura passa por três estágios: o *logográfico* ou *pictórico*, baseado apenas no processamento visual da informação gráfica (ocorre entre os 5 e 6 anos); o *fonológico* (que se baseia na compreensão do princípio alfabético, ou seja, na consciência de que as letras/grafemas correspondem aos sons da fala/fonemas e, portanto, caracterizado pela estratégia de decodificação grafofonêmica de leitura) e o *lexical* (caracterizado pela leitura ortográfica ou reconhecimento direto dos morfemas que compõem as palavras).

Semelhante ao modelo de Frith, o modelo de leitura de Linnea Ehri sugere que a aquisição da leitura também passa por fases, cada qual caracterizada por uma estratégia de leitura: a *fase pré-alfabética* (característica da estratégia ideográfica de leitura); a *fase alfabética*, baseada na estratégia de decodificação grafofonêmica e, posteriormente, a *fase alfabética consolidada*, baseada na estratégia ortográfica ou lexical de leitura, por meio da qual o sistema visual já reconhece os morfemas das palavras e sua ortografia, procedendo a uma leitura mais direta e fluente.[47] Ambos os modelos explicativos da leitura (o de Uta Frith e o de Linnea Ehri), bem como os estudos da neurociência da leitura, evidenciam que a leitura-escrita constitui um aprendizado, uma aquisição e não como

46 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 345.

47 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 31.

uma sucessão espontânea e natural de fases do desenvolvimento cognitivo e/ou simbólico da criança.

Esses modelos de leitura têm sido confirmados pelos estudos neurocientíficos que, em primeiro lugar, evidenciaram que a leitura inicia-se pelo processamento visual (reconhecimento da cadeia de letras das palavras), seguindo em direção ao processamento fonológico e, por fim, ao semântico-discursivo. Em segundo lugar, endossam a hipótese de que a leitura fluente assenta-se no processamento de vias ou rotas neuronais paralelas: a *via fonológica* (traduz a cadeia de letras em sons, isto é, converte grafemas em fonemas e acessa a imagem acústica da palavra) e a *via lexical* (reconhece e identifica, dentro de um léxico mental, os radicais das palavras lidas, ou seja, acessa o dicionário mental onde o cérebro armazena o significado das palavras).

A via fonológica ou rota neuronal de decodificação grafema-fonema corresponde às regiões do lobo temporal esquerdo, as quais estão relacionadas essencialmente à análise da representação dos sons, notadamente dos *sons da fala*. A conversão de grafemas em fonemas começa depois de 225 milissegundos após o aparecimento da letra na retina e a compatibilidade é reconhecida após 400 milissegundos. No lobo temporal, a região denominada *planum temporale* é ativada quando as letras visualizadas são compatíveis com suas imagens acústicas, portanto, essa região codifica a sonoridade dos grafemas e das palavras, sendo uma das áreas cerebrais mais importantes no processamento da linguagem falada. Justamente por realizar o cruzamento de informações visuais e auditivas, o *planum temporale* desempenha um importante papel na leitura. É exatamente nesse momento do processo de alfabetização que a criança começa a se tornar um leitor autônomo, principalmente porque o domínio da decodificação grafofonêmica lhe permite ler qualquer palavra, mesmo as desconhecidas e até as inexistentes (pseudopalavras). É também a partir desse momento da aquisição da leitura-escrita que a criança começará a armazenar representações alfabéticas completas em sua memória, começando a formar as bases de sua *memória ortográfica* e de sua *consciência morfológica*,[48] desenvolvendo simultaneamente a *via*

48 "De acordo com Carlisle, a *consciência morfológica* diz respeito à habilidade para refletir e manipular intencionalmente a estrutura morfológica da língua. Em outras palavras, é a habilidade de fazer uso explícito dos processos de formação, flexão e classificação de palavras em uma língua. Por sua vez, a consciência sintática se refere ao controle intencional e

lexical de leitura. Essas regiões não apresentam informações sobre a pronúncia das palavras, mas somente sobre seu campo semântico.

Segundo Dehaene, as duas vias ou rotas de leitura (fonológica e lexical) correspondem a *dois feixes neuronais distintos*, isto é, feixes cerebrais diferentes de representação do som e do significado. Uma dessas vias de leitura permite o acesso à representação da sonoridade das palavras, a outra, o acesso ao significado. A via lexical ou de acesso ao significado (rota neuronal que processa a estratégia ortográfica ou morfológica de leitura) constitui-se de um feixe bastante distinto de regiões cerebrais que inclui áreas que não são específicas em relação às palavras escritas, mas que intervém igualmente na reflexão conceitual entre palavras faladas e mesmo entre imagens. As áreas que integram o feixe lexical, áreas cerebrais do significado, possuem *estado espontâneo de ativação*, permanecendo permanentemente ativadas. Isso ocorre porque tais áreas executam o trabalho de nosso cérebro de conferir sentido a tudo o que experimentamos e vivemos, o nosso diálogo interno.

Tal configuração cerebral explica por que é mais fácil para um cego de nascença aprender a ler em braile que para um surdo de nascença aprender a ler e escrever alfabeticamente: para o surdo é muito mais difícil compreender que as letras representam os sons da fala (aos quais ele nunca teve acesso), ou seja, o princípio alfabético. A via fonológica é a rota neuronal mais utilizada na fase fonológica,[49] embora não exclusivamente. A via lexical é a rota neuronal mais utilizada na fase ortográfica ou lexical,[50] embora não exclusivamente. Por isso é importante ressaltar que os estudos realizados a partir dos efeitos de danos neurológicos sobre a leitura têm demonstrado que nenhuma das vias (fonológica ou lexical),

emprego consciente da sintaxe da língua. Mais especificamente, diz respeito à habilidade de fazer uso explícito dos processos formais relativos à organização das palavras para produção e compreensão de frases. Dado que o sistema ortográfico representa simultaneamente os níveis fonológico e morfossintático, sugere-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada tanto pela consciência fonológica quanto pela consciência morfossintática — a qual possibilita a focalização das palavras como categorias gramaticais e a sua adequada posição na construção das frases, aumentando a capacidade de identificação e produção da linguagem escrita" (Sandra R. K. Guimarães e Fraulein V. Paula, "O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita" em *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2010, n. 38, pp. 93–111).

49 Ou alfabética parcial e plena, segundo o modelo de Ehri.

50 Ou alfabética consolidada, segundo o modelo de Ehri.

sozinha, é suficiente para ler todas as palavras. A via direta, ou lexical (que passa do reconhecimento visual da cadeia de letras ao significado) permite ler as palavras de alta freqüência, mas *não é suficiente para a leitura de palavras desconhecidas ou pouco freqüentes*. Por outro lado, é a via fonológica, ou indireta (que passa das imagens acústicas dos grafemas à pronúncia da palavra e daí ao seu significado), a via utilizada na leitura dessas palavras desconhecidas, incomuns ou irregulares.

A leitura em voz alta resulta da colaboração de ambas as vias neuronais, cada uma delas dando a sua contribuição para a pronúncia das palavras: a via fonológica realizando a conversão grafema-fonema da cadeia de letras e a via lexical resolvendo as inconsistências por meio do acesso ao léxico ortográfico e, posteriormente, ao significado. A natureza da palavra lida (freqüente, rara, conhecida, desconhecida, regular, irregular) e o tipo de tarefa (leitura silenciosa, em voz alta ou interpretação de texto) determinarão o nível de participação dessas rotas no decorrer da atividade.[51]

Na etapa logográfica de aquisição da leitura, segundo o modelo de Frith, a criança ainda não aprendeu a lógica da escrita (princípio alfabético) e seu sistema visual ensaia reconhecer as palavras da mesma forma como reconhece os objetos, explorando todos os traços visuais, como forma, cor, orientação das letras, curvas. Nessa fase a criança reconhece palavras recorrentes, como seu próprio nome e várias marcas comerciais (logotipos). Nessa fase temos uma *pseudoleitura*, que se assemelha mais à adivinhação. Nesse estágio é provável que o cérebro da criança realize uma projeção direta da forma global das palavras em direção ao significado, sem processar previamente a pronúncia. Seria uma pseudoleitura visual-semântica. O erro da abordagem global socioconstrutivista é justamente insistir nesse tipo de leitura (visual-semântica), baseando-se no pressuposto de que apenas o reconhecimento visual das palavras constitui leitura!

Da mesma maneira, o modelo de Ehri descreve a fase pré-alfabética de leitura como aquela que ocorre antes de a criança passar pelo processo de alfabetização, caracterizando-se pelo uso de pistas contextuais não-lingüísticas, como cores das letras e do fundo, imagens associadas à palavra (como nos logotipos), forma global da palavra etc.

51 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 55.

Nesse período, a criança ainda não iniciou o processo de desenvolvimento das duas vias ou rotas neuronais da leitura, pois estas só se desenvolvem a partir do processo de ensino-aprendizagem. Capovilla ressalta as duas principais desvantagens da estratégia ideográfica de leitura: a primeira é que a leitura fica imprecisa, levando à confusão freqüente entre palavras com grafias semelhantes; a segunda é que essa estratégia não permite a leitura de palavras desconhecidas e com grafia irregular.[52]

O segundo estágio da aquisição da leitura, segundo o modelo de Frith, é o fonológico. Aqui a criança adquire a consciência de que as letras representam os sons da fala e passa a proceder à conversão sistemática dos grafemas aos fonemas. Para isso, as crianças não precisam apenas saber o nome das letras, mas os fonemas que elas representam: as mínimas unidades sonoras abstratas que constituem a fala.[53] Esse segundo estágio baseia-se no processamento fonológico da informação visual gráfica caracterizando-se, portanto, pela decodificação fonológica da cadeia de letras. A partir da descoberta de que a fala é composta por pequenas unidades sonoras, os fonemas, inicia-se uma verdadeira revolução mental na criança, pois ela percebe que tais unidades podem ser combinadas e recombinadas para transformar e formar novas palavras. Essa compreensão, esse novo entendimento sobre a linguagem é chamado de *metafonológico* (consciência fonológica). Essa fase é a alma da alfabetização. Nela o aspecto global da palavra deixa de ter prioridade e a criança passa a se ater aos pequenos constituintes das palavras, as letras, aprendendo que as correspondências e associações entre grafemas e fonemas lhe permite acessar a imagem acústica das palavras. Da mesma maneira, no modelo de Ehri, a segunda etapa da aquisição da leitura ocorre quando a criança se torna consciente do princípio alfabético e aprende as regras da correspondência grafema-fonema, decodificando a seqüência grafêmica e convertendo-a na imagem acústica das palavras. Nesse modelo essa fase é denominada *alfabética* e pode ser dividida em *parcial* e *plena*, na medida em que a criança compreende a lógica da decodificação grafofonêmica e, progressivamente, vai consolidando essa estratégia de leitura, automatizando-a. Segundo Capovilla, a duração da fase alfabética plena relaciona-se às características ortográficas

52 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 31.

53 Os métodos de alfabetização devem basear-se nesse princípio!

de transparência e/ou opacidade das línguas, sendo que, nessa fase, as crianças necessitam do ensino explícito e sistemático sobre as relações grafema-fonema (letra-som).

O terceiro estágio do processo de aquisição da leitura, segundo o modelo de Frith, é o ortográfico ou lexical, também denominado de *fase alfabética consolidada* no modelo de Ehri. Nosso sistema visual de primatas evoluiu para reconhecer as formas básicas do que se encontra na natureza, independente das variantes que o olhar capta, conforme a distância, o ângulo de visão, a incidência da luz e sombra e a parte em relação ao todo etc. Isso explica a capacidade dos neurônios em reconhecer os traços invariantes que compõem as letras: os prolongamentos dos respectivos axônios e dendritos se encontram para levarem a informação a outros neurônios através das sinapses, fazendo conexões entre todas as regiões que processam a linguagem verbal e simultaneamente à região que processa o significado.

Nosso sistema visual, como vimos, extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras. Essa cadeia é posteriormente reconstruída antes de ser reconhecida. Quando essa cadeia de processamento e reconhecimento grafofonêmico começa a se automatizar, segue-se a terceira fase, a alfabética consolidada (baseada na estratégia ortográfica de leitura) que se caracteriza pelo processamento visual direto dos morfemas que compõem a palavra a partir do acesso ao léxico mental ortográfico e dele para o sistema semântico. Conforme a criança treina e pratica a leitura por decodificação grafofonêmica, as palavras que compartilham padrões ortográficos são armazenadas em sua memória. *Isso significa que as atividades escolares devem estar devidamente elaboradas para levar os alunos a fazer associações recorrentes entre padrões ortográficos e as seqüências de sons, não apenas ampliando seu vocabulário, como consolidando seu léxico mental.*[54] É por isso que o nível de consciência morfológica também se mostra um facilitador da capacidade leitora das crianças desde a alfabetização.[55] Portanto, assim como a consciência fonológica, a consciência morfológica também se relaciona ao desempenho da leitura. E, da mesma

54 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 32.

55 Márcia M. P. E. Mota, "Desenvolvimento da morfologia derivacional nos primeiros anos do ensino fundamental" em *Psicologia em pesquisa*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2012, vol. VI, n. 1, pp. 13–18.

maneira como a consciência fonológica deve ser desenvolvida por meio do ensino explícito, a consciência morfológica também o deve, pois sua estimulação favorece o desenvolvimento da competência leitora e ortográfica, além de ser uma das estratégias de intervenção no caso de dificuldades de leitura.[56] Mas não é o que acontece nos currículos nacionais atualmente...

O exposto aqui, contudo, não implica que apenas essas regiões corticais (região occípito-temporal e região temporal média) estejam relacionadas ao processamento da leitura. Várias outras regiões são ativadas simultaneamente quando refletimos sobre o que lemos. Por exemplo, a região frontal inferior parece exercer um papel essencial na seleção de um significado dentre outros e se ativa em coordenação com as regiões temporais diante de frases ambíguas. Por isso os mecanismos da compreensão leitora, embora bastante elucidados, ainda não são completamente compreendidos. Acredita-se que o acesso à compreensão leitora não se limite a algumas poucas regiões cerebrais e que a semântica recorra a vastos grupos de neurônios distribuídos por várias regiões corticais. Imagens funcionais mostram que o feixe semântico é integrado por regiões temporais e frontais, contudo, não se limita a essas regiões, que funcionam, inclusive, como zonas de convergência de informações que facilitam o acesso aos significados. Além disso, a compreensão leitora envolve também uma série de habilidades cognitivas relacionadas ao processamento da memória de trabalho (agrupamento, seqüenciação, correlação de informações, análise e síntese etc.).

A região temporal lateral faz a mediação entre a forma das palavras e os elementos de sentido que ela evoca. Essa região se subdivide em sub-regiões que respondem a categorias diferentes de palavras, conforme as palavras carreguem fragmentos de significado. A hipótese é de que existam territórios corticais distintos, distribuídos nas regiões frontais e temporais esquerdas, que são associados a diferentes categorias de palavras, como a substantivos e verbos, por exemplo. Uma hipótese é a da iluminação do significado, segundo a qual cada um dos tipos de verbos de ação ativa uma região específica da área pré-motriz, ou seja, toda vez que refletimos sobre uma ação, a área do mapa motriz de nosso corpo

56 Liliana Gomes, Rui Ramos e Rosa L. Coimba, "Segmentação morfológica e dificuldades de leitura em crianças com perturbação de leitura e escrita" em *Calidoscópio*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2016, vol. XIV, n. 1, pp. 20–34.

relacionada àquela ação se ativa, como se estivéssemos planejando a execução daquela ação. Assim, uma seqüência de letras não tem sentido até que, após alguns milissegundos, evoca traços sensoriais, motores, semânticos. Essa relação arbitrária entre a forma visual das palavras e seu campo semântico é realizada pelas conexões do lobo temporal, por meio de uma cascata de ativação neuronal. Uma palavra conhecida desencadeia a ativação de milhões de neurônios por todo o córtex, ao passo que uma palavra desconhecida, após transpor as etapas da análise visual, não encontra ecos corticais.

> A decodificação das palavras não procede de modo estritamente seqüencial e o tempo que levamos para ler uma palavra não é totalmente previsível através do número de letras que ela contém. [...] O reconhecimento de uma palavra exige que múltiplos sistemas cerebrais entrem em acordo sobre uma interpretação unívoca da entrada visual. O tempo que empregamos para ler uma palavra depende pois menos de suas propriedades intrínsecas do que dos conflitos ou das condições a que ela induz no seio de nossa arquitetura cerebral.[57]

Os estudos esclareceram, portanto, como nosso cérebro passa do reconhecimento das letras para o significado das palavras. A região occípito-temporal só se interessa pela *cadeia de letras*. Diminui sua atividade mesmo quando as palavras não compartilham campos semânticos, mas se assemelham visualmente, como "menta-mentor"; e não muda sua atividade quando diante de palavras de significados semelhantes, mas visualmente diferentes, como "rosto-face". Inversamente, a região temporal média só se interessa pelo *significado*. Ela reduz a atividade diante de palavras como "rosto-face", mas não diante de palavras como "menta-mentor". Essa região, pois, codifica os significados das palavras faladas e escritas e sua principal função é recuperar, no interior da memória semântica, os elementos do significado associados a cada palavra. Para que o leitor possa alcançar esse estágio e desenvolver a estratégia lexical de leitura, ele precisa *treinar com materiais adequados*, a ponto de criar um léxico mental ortográfico e ampliá-lo cada vez mais.[58]

57 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 64.

58 Fernando C. Capovilla, "Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 91–125.

Muitos trabalhos demonstram o nexo causal entre consciência fonológica e a facilidade na aquisição da leitura.[59] No Brasil, em especial, os trabalhos de Fernando e Alessandra Capovilla demonstram que grande parte das dificuldades de leitura-escrita de nossas crianças é de natureza fonológica.[60] Quanto mais a criança manipula conscientemente os fonemas, mais depressa ela aprende a ler, pois *a descoberta dos fonemas precede a descoberta dos grafemas*. A consciência fonológica é, portanto, a *condição preliminar* imprescindível para a aquisição da leitura. Na ausência do ensino do código alfabético, a consciência fonológica não se desenvolve. A habilidade de segmentar a cadeia sonora da fala em palavras, sílabas e fonemas não é uma habilidade que emerge espontaneamente da maturação cognitiva da criança em interação com um meio letrado. Ela decorre, antes, do processo de ensino-aprendizagem da escrita

59 Erasmo Casella, Edson Amaro Jr. e Jaderson Costa da Costa, "As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura e escrita" em *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, pp. 37–78; Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, "Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico" em *Revista Psicologia*. Porto Alegre, RS: 2000, vol. XIII, n. 1, pp. 7–24; Alessandra G. S. Capovilla, "Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar" em *Psico-USF*. Itatiba, SP: USF, 2007, vol. XII, n. 1; Fernando C. Capovilla e Alessandra G. S. Capovilla, "Problemas de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica" em *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2002, ano 2, n. 1, pp. 26–50; Márcia M. P. E. Mota, "O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura" em *Psicologia em Estudo*. Maringá, PR: UEM, 2009, vol. XIV, n. 1, pp. 159–166; Ana Paula Rigatti-Scherer, op. cit.; M. C. R. Guedes e C. A. Gomes, "Consciência fonológica em período pré e pós alfabetização" em *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Letras e Cognição*. Niterói, RJ: UFF, 2010, n. 41, pp. 263–281; S. D. Barrera e M. R. Maluf, "Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental" em *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003, pp. 491–502; Márcia M. P. E. Mota e Acácia A. A. Santos, "O papel da consciência morfológica na leitura contextual medida pelo Teste de Cloze" em *Estudos de Psicologia*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009, vol. XIV, n. 3, pp. 207–212; Laura G. Cavalheiro, "Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura" em *Revista CEFAC*. São Paulo, SP: Abramo, 2010, vol. XII, n. 6, pp. 1009–1016; Jesús Alegría Iscoa, "El aprendizaje de la lectura y sus dificultades: un enfoque psicolingüístico" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 51–69; Ana Paula C. Soares, "Leitura, apropriação do sistema de escrita e consciência fonológica em turmas de educação de jovens e adultos (EJA)" em *Anais do 17° COLE: Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP: Unicamp/ALB, 2009.

60 Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, *Alfabetização: método fônico*. 5ª ed. São Paulo, SP: Memnon, 2010.

alfabética.[61] Portanto, as atividades que treinam as crianças a jogar com os sons melhoram não apenas a consciência fonêmica, mas a própria capacidade leitora. A aprendizagem da leitura e o desenvolvimento de sua fluência estão diretamente relacionados à consciência fonológica e morfossintática[62] estimuladas mesmo antes da alfabetização.[63]

Segundo o modelo de compreensão da linguagem, baseado em estudos de imagens do cérebro, os processos de escuta e compreensão de leitura não ocorrem separadamente, mas estão intimamente entrelaçados, ocorrendo por meio da ativação paralela de várias áreas corticais. Esse tipo de descoberta tem implicações para as práticas pedagógicas de línguas alfabéticas como o português: indicam que as *atividades de fônica* aliadas ao *reconhecimento visual das letras*, portanto, devem ser o centro das práticas pedagógicas da educação infantil, pois o processamento fonológico da linguagem está estreitamente correlacionado com a compreensão leitora.[64]

Uma revelação importantíssima é a de que a decodificação de letras inicial do processo da leitura leva nosso cérebro à posterior identificação das partes pertinentes de uma palavra: os *morfemas*, unidades dotadas de significado e que compõem as palavras. A reunião de morfemas determina o significado das palavras. A capacidade de *decomposição* (e, por conseguinte, de *reconhecimento*) das palavras permite-nos compreender não somente as palavras conhecidas, como as não-conhecidas (auto-aprendizagem), como "antevestiam". Existem, inclusive, línguas chamadas *aglutinantes* (turco e finlandês) porque permitem a acumulação de morfemas na composição de palavras muito longas. A decomposição das palavras em morfemas constitui uma etapa essencial da leitura (etapa ou estratégia lexical ou ortográfica), que nosso cérebro faz,

61 Laura G. Cavalheiro, op. cit.

62 *Consciência morfossintática* é a habilidade de discriminar os radicais que constituem as palavras e o valor semântico que carregam; é também saber discriminar as sentenças malformadas sintaticamente. Cf. Fernando C. Capovilla, "Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 91–125.

63 Aloísio P. Araújo (coord.), *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 99.

64 Buchweitz "Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension" em *Psychology & Neuroscience*. Rio de Janeiro, RJ: IBNeC, 2009, vol. II, n. 2, pp. 111–123.

ainda que isso não nos seja consciente, antes de acessarmos o significado da palavra. Portanto, as funções semióticas da linguagem só podem expressar-se por meio da leitura-escrita após a consolidação das estratégias fonográfica e lexical (ortográfica ou morfológica).

Ao me deparar com os erros de leitura e escrita cometidos pelos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, percebo claramente que a deficiência deles está justamente na falta de consolidação das estratégias grafofonêmica e lexical de leitura, de maneira que a maioria não apenas "adivinha" as palavras (a partir da identificação da primeira e última sílabas) no decorrer da leitura, como é incapaz de acessar a pronúncia correta da maior parte dos vocábulos pouco freqüentes ou desconhecidos. Dessa forma, sua leitura se torna uma atividade absolutamente sem sentido.

A leitura também possui um *efeito gatilho*, por meio do qual a leitura de uma palavra facilita a leitura de outras dentro de um texto. O efeito gatilho não utiliza a semelhança visual das palavras, mas sim a *semelhança mórfica*: palavras que partilham dos mesmos morfemas podem agir como gatilhos para a leitura de outras semelhantes (ler, leitura, lendo, lemos). O efeito gatilho não ocorre somente com o significado, porque conta com a plausibilidade da decomposição da cadeia de letras em morfemas. Nosso sistema visual trata os grupos de letras como unidades à parte, inteiras. Ele reagrupa os grafemas em sílabas e é sensível às sílabas. Nosso sistema visual, ainda que não percebamos isso, não pode se privar de decompor de forma automática as palavras em constituintes elementares. A partir dessa decomposição o cérebro irá calcular o som e chegar ao sentido da palavra. Essas duas etapas (fonológica e lexical) são, no leitor fluente, realizadas simultaneamente, por meio das vias neurológicas paralelas (via lexical e via fonológica).

Há dois tipos de gatilhos: o *ortográfico* e o *fonológico*. Por meio de seu estudo, pode-se acompanhar o progressivo caminho da leitura no cérebro, desde os traços sobre a retina, até sua transformação em letras e imagens acústicas. O acesso à sonoridade das palavras se produz muito rapidamente, por uma via de conversão rápida dos grafemas em fonemas. Portanto, não existe uma leitura que passe somente pelas imagens acústicas das palavras. A imagem acústica de uma palavra, longe de ser a origem da leitura, é seu *resultado*.

Assim, por utilizar como unidade básica de ensino a palavra, a frase ou, pior, o texto, os métodos e abordagens globais contradizem a natureza do aprendizado da leitura, iniciando-o pelo que seria seu fim. São ideologizados e ineficazes porque se baseiam num equívoco: o *aspecto global* da palavra e o *contexto* do texto NÃO apresentam nenhum papel no processo de aquisição, desenvolvimento e compreensão da leitura. As práticas pedagógicas atuais iniciam o ensino pelo que deveria ser o final: a totalidade do texto. Dessa forma, as palavras se tornam obscuras e ininteligíveis. Os aspectos globais e estruturais dos gêneros mais ainda. Além disso, a incapacidade das crianças de compreender e dominar conceitos abstratos na fase de alfabetização impede que elas tirem qualquer proveito do modo de ensino socioconstrutivista. A maioria das crianças, inclusive, passa os primeiros anos do ensino fundamental sem compreender exatamente o princípio alfabético e, mesmo depois que o compreende, não recebe nenhum tipo de ensino e treino sistemáticos para se apropriar definitivamente de seus efeitos na escrita ortográfica. Não é à toa que os alunos brasileiros têm chegado ao ensino médio e à universidade completamente inaptos para lidar com a linguagem escrita. Os métodos globais e as práticas baseadas na teoria da análise do discurso de Bakhtin são exatamente o *oposto* do que se deveria fazer para facilitar e otimizar o processo de alfabetização das nossas crianças e o aprendizado da língua! O *desenvolvimento das consciências fonológica* e *morfossintática* deve ser a prioridade nos primeiros anos do ensino fundamental e não o ridículo trabalho com gêneros textuais.[65]

Portanto, os estudos da neurociência da leitura colocaram por terra o argumento socioconstrutivista de que existem várias maneiras de se aprender a ler ou de que cada criança é única e que, portanto, cada uma aprende a seu modo. Sim, cada criança é única, mas, no que se refere ao aprendizado da leitura, todas compartilham dos mesmos mecanismos neuronais para realizar esse aprendizado. Aliás, segundo as pesquisas cognitivas, não há sequer diferentes tipos de aprendizes, sendo que as crianças são mais semelhantes que diferentes no modo como pensam e aprendem, ainda que existam sim diferenças de capacidade cognitiva e estilo de aprendizagem. Por isso, do ponto de vista cognitivo, o ensino

65 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 57.

deve ser pensado e organizado em termos de conteúdos, não de habilidades, competências ou estilos de aprendizagem.[66] E, no que se refere ao aprendizado da leitura-escrita, o cérebro humano não passa diretamente da imagem global das palavras para seus significados. Essa falsa impressão decorre da rapidez com que o cérebro realiza a leitura após anos de treino e, portanto, após a automatização das etapas iniciais de decodificação grafofonêmica e reconhecimento morfológico. As etapas da leitura no cérebro são as que se seguem e os currículos e metodologias devem ser organizados a partir delas:

a. Reconhecimento/análise visual das *letras* pela retina (e de sua seqüência);
b. Extração dos componentes básicos das palavras (*sílabas*), até o reconhecimento visual da palavra;
c. Associação entre as imagens visuais das sílabas, suas imagens sonoras e o cálculo da pronúncia (articulação);
d. Acesso, a partir da *decodificação imagem-som*, à compreensão da palavra em si;
e. Acesso ao significado/sentido da palavra.

Portanto, ao invés de se partir do aspecto global da linguagem (dos textos "autênticos", da "situação comunicativa") em direção aos aspectos específicos deve-se fazer justamente o caminho oposto... Usar textos "autênticos" do cotidiano do aluno, acreditando que é a imersão dos alunos no universo letrado que os faz dominar e aprender os "usos" da língua, desenvolvendo "comportamentos de leitor e de escritor", é torturar alunos e professores. Textos que não são didáticos (que não foram desenvolvidos para ilustrar o uso dos conteúdos específicos estudados) apresentam um nível de complexidade que não pode ser abarcado pelos alunos, pois que não têm nem bagagem de aprendizado e conhecimento para isso, nem maturidade cognitiva.

Outra evidência que coloca os pressupostos dos métodos globais por terra é o fato de que a região cerebral que processa as palavras escritas (occípito-temporal esquerda) não é a mesma que processa as palavras

66 Daniel T. Willingham, op. cit., p. 151.

faladas/ouvidas. Portanto, do ponto de vista exclusivo do aprendizado da leitura e da escrita, ou seja, da alfabetização, não faz sentido tomar a fala, a linguagem oral (ou seu domínio), como semelhante à linguagem escrita (ou seu domínio), como tanto defendem os socioconstrutivistas. A leitura promove a ativação das áreas cerebrais de reconhecimento visual das palavras, mas nenhuma ativação nas áreas de análise da linguagem falada. Para que esses processos sejam interligados será necessário um processo de *aprendizado* e *treino* adequado e sistemático, o que não tem acontecido com nossas crianças.

Dessa forma, alfabetizar baseando-se nas evidências que os novos estudos do cérebro trazem é alfabetizar por meio dos métodos fônicos que priorizam a percepção auditiva dos fonemas da língua e, posteriormente, sua relação com os grafemas que os representam.[67] A identificação, pela criança, dos sons da língua e dos grafemas correspondentes pode ser mais trabalhosa no início, mas posteriormente só trará ganhos para sua aprendizagem e o desenvolvimento de sua competência leitora. O ensino global das palavras, por sua vez, exige demasiadamente da memória das crianças e elas são obrigadas a partir do zero a cada nova palavra com que se deparam, uma vez que não dominam o código de decifração do sistema escrito, o código alfabético. É um ensino que leva o cérebro a utilizar vias neuronais inadequadas para processar a leitura. Alunos que aprendem pela decodificação grafema-fonema progridem lentamente, porém com segurança, pois seu domínio do código alfabético lhes permite ler qualquer palavra que se lhes apresente, seja nova ou não. Ao contrário, imagens cerebrais de crianças que fazem leitura global mostram que é seu hemisfério direito que se ativava durante esse processo, evidenciando que a aprendizagem pelo método global mobiliza um circuito inapropriado, oposto ao da leitura grafofonêmica.

O desenvolvimento da consciência fonológica e a alfabetização não modificam apenas as respostas às palavras lidas, mas também às palavras ouvidas. As áreas corticais relacionadas ao processamento fonológico[68] apresentam aumento de sua atividade à medida que as crianças desenvolvem a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de identificar e manipular os fonemas da fala. A aquisição da leitura, portanto,

67 Jesús Alegría Iscoa, op. cit.

68 Sulco temporal superior, córtex pré-frontal inferior (a área de Broca).

imprime profundas modificações na maneira de escutar os sons da fala. A alfabetização enriquece o processamento fonológico porque permite a conscientização de que a fala pode ser quebrada em seus sons constituintes, os fonemas. Segundo Dehaene, esse é o ponto de ancoragem da leitura no seio das áreas da linguagem:

> A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta a fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade da memória, particularmente para as palavras novas e pouco familiares.[69]

A conversão grafema-fonema, portanto, é uma invenção cultural única que transforma a maneira como o cérebro humano percebe os sons da fala. Essa capacidade não se desenvolve espontaneamente, como apregoam os socioconstrutivistas adeptos da PLE, mas precisa ser sistemática e explicitamente ensinada. Esperar que as crianças desenvolvam hipóteses sobre esse processo constitui a pior maneira de se alfabetizar. A leitura por via direta, global, com a intenção de se reconhecer a palavra e acessar diretamente seu significado sem passar pela decodificação fonológica, só ocorre depois de anos de treino e automatização do processo de decodificação. Forçá-la no período da alfabetização é catastrófico, na medida em que prejudica profundamente a aquisição da competência leitora das crianças, deixando seqüelas impossíveis de serem sanadas nos anos posteriores do ensino fundamental e médio.

Do ponto de vista da aquisição da leitura-escrita, não, as crianças não são diferentes umas das outras.[70] Embora seus ritmos de aprendizagem possam variar, *todas possuem os mesmos circuitos cerebrais* e *todas se beneficiam das mesmas estratégias de aprendizagem*, a saber: o ensino explícito, organizado, progressivo, intensivo e repetitivo das correspondências grafofonêmicas. Esse ensino é o único que permite à criança dominar mais rapidamente a decodificação grafema-fonema, base da capacidade

69 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 226.

70 E também não o são em relação a outros tipos de aprendizado. "As crianças são mais semelhantes do que diferentes em termos de como pensam e aprendem" (Daniel T. Willingham, op. cit., p. 137).

leitora autônoma. Crianças disléxicas, por sua vez, necessitam ainda mais do auxílio de exercícios fonológicos. É óbvio que só a aprendizagem da decodificação não é suficiente: a criança necessita ir, progressivamente, tomando contato com outros aspectos da linguagem escrita: ortografia e morfologia, principalmente a noção de radicais, sufixos e prefixos. Isso tudo acompanhado de muita leitura e contato com as manifestações culturais da língua, incluindo canções, jogos de rimas, parlendas, trava-línguas. E os métodos fônicos podem utilizar de todos esses recursos lingüísticos, o que torna equivocado o argumento de que esses métodos não priorizam "os significados" ou que transformam a alfabetização em um processo mecânico. Ora, mesmo os fonemas são unidades sonoras que condicionam o significado das palavras. Os métodos globais, por sua vez, apresentam dois limites: a simples exposição das crianças aos textos e palavras, sem o ensino sistemático e explícito da relação grafema-fonema, não é suficiente para que elas desenvolvam espontaneamente as hipóteses sobre as regularidades ortográficas, o que explica por que pessoas alfabetizadas por métodos globais possuam tantos problemas com a ortografia.

O segundo limite é que o método global não permite ao aprendiz generalizar o procedimento da leitura para as palavras novas. Isso é um grande entrave no desenvolvimento da leitura, uma vez que a generalização é um procedimento imprescindível à capacidade leitora. Saber ler é saber decodificar qualquer palavra nova com a qual nos deparamos. A criança se torna leitora a partir do momento em que adquire tal competência: decifrar as cadeias de caracteres novos a fim de reconhecer sua pronúncia e, assim, reconhecer ou aprender a nova palavra. Tais constatações refutam o argumento de que os métodos globais oferecem mais autonomia à criança do que o ensino explícito e sistemático das correspondências grafonêmicas. O que ocorre é exatamente o oposto: sem a capacidade de decodificar toda e qualquer cadeia de letras para acessar a pronúncia das palavras, a criança se vê limitada, sem liberdade ou competência alguma para enfrentar textos cujo vocabulário consiste de muitas palavras nunca lidas anteriormente (ainda que conhecidas da criança). É um grande equívoco tomar o ensino explícito e sistemático, bem como as atividades de treino de decodificação leitora como "adestramento" ou como atividades mecânicas "desprovidas de significado". Isso não apenas porque tais práticas podem ser apresentadas à criança

de maneira criativa e motivadora, como também porque seu o objetivo (ou significado) devem ser esclarecidos à criança: trata-se de um treino para se exercitar o domínio de uma ferramenta intelectual, a leitura.

É um grande equívoco, portanto, ambicionar desenvolver o "pensamento crítico" dos alunos por meio do debate ideológico, da "reflexão" sobre a estrutura organizacional, tipo de linguagem, aspectos semióticos e funções sociais dos gêneros. Acredita-se que o ensino sistemático, específico e progressivo tolhe a autonomia dos alunos, quando se trata exatamente do contrário: quanto mais os alunos aprendem conteúdos básicos, mais alicerce cognitivo eles têm para expandir e dar asas à sua própria expressão intelectual. É um grande erro acreditar que o ensino explícito e transmissivo de "conteúdos pronto" não considera o aluno como "ser ativo". Isso é confundir o ensino direcionado com o mau ensino! Segundo os novos estudos na área de psicologia cognitiva, a bagagem de conhecimento factual ("conhecimentos prontos" ou conteudismo, segundo os socioconstrutivistas) deve preceder as habilidades e competências de pensamento, pois são a sua base de funcionamento. O pensamento lógico e crítico não é possível sem conhecimento prévio.

> [...] Pensar bem exige saber fatos, e isso é verdade não simplesmente porque é necessário ter algo sobre o que pensar. Os mesmos processos que preocupam tanto os professores — raciocínio e solução de problemas — estão intimamente relacionados ao conhecimento factual armazenado na memória de longo prazo (não somente encontrado no ambiente). [...] O processo de pensar criticamente está atrelado ao conhecimento prévio. A conclusão é simples: devemos garantir que os alunos adquiram conhecimento paralelamente à prática das habilidades que envolvem o pensamento crítico.[71]

Afirmar, portanto, que a educação não deve "transmitir conhecimentos prontos" nem ser "conteudista" é um equívoco. Nesse sentido, negar o ensino explícito do princípio alfabético no início do processo de alfabetização, rejeitando os métodos sintéticos, como a fônica, sob o argumento de que não consideram a parte lúdica e significativa da aprendizagem é, inclusive, desonesto.[72]

71 Daniel T. Willingham, op. cit., pp. 36–37.

72 Telma F. Leal, "Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores"

Além desses dois aspectos negativos dos métodos globais, seus resultados experimentais, em todos os lugares do mundo onde foi implantado, comprovam sua ineficácia e os efeitos nefastos sobre a capacidade leitora dos alunos no futuro. O argumento segundo o qual a aprendizagem das correspondências grafonêmicas transformam o aluno numa máquina de soletrar sem compreensão do significado é uma falácia.

> Forçar os alunos a aprender o português como se fosse uma língua de ritmo silábico é induzi-los a modificar sua fala natural, produzindo aqueles leitores que lêem "tudo certinho", como se diz na escola, silabando as palavras, em vez de pronunciá-las com o ritmo normal. Com isso não queremos dizer que a escola não pode ensinar o que é uma sílaba, como ela se estrutura em português etc.; o que deve fazer é ensinar de maneira correta e adequada. Pode até ser que não seja interessante ensinar o que é sílaba na alfabetização, da mesma forma que não se ensina o que são morfemas, apesar de serem utilizados na prática.[73]

Decodificação e compreensão caminham lado a lado, sendo que a compreensão leitora se consolida cada vez mais conforme a decodificação se automatiza. As evidências comprovam que a compreensão leitora passa antes de tudo pela automatização e fluência da decodificação. Quanto mais rapidamente o aluno automatiza a decodificação, mais ele tem condições de se concentrar no significado das palavras e de seu contexto. A decodificação de grafemas em fonemas e o conseqüente acesso à pronúncia das palavras é a etapa fundamental e decisiva do processo de leitura. Exatamente por isso é nessa etapa que a alfabetização deve focar seus esforços, de maneira a facilitar a aquisição dessa capacidade pelas crianças. Ao contrário do que argumentam os socioconstrutivistas, nosso cérebro necessita da decomposição das palavras em letras, sílabas e morfemas antes de acessar seu significado.[74] O acesso ao significado de uma palavra, portanto, também é influenciado pelo número e, principalmente, pela freqüência relativa das palavras vizinhas.

---

em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014.

73 Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, pp. 62–63.

74 Stanislas Dehaene, op. cit., pp. 26–27.

Da mesma maneira, uma vizinhança complexa de palavras desconhecidas e variadas pode prejudicar o processo inicial de leitura,[75] o que talvez explique por que as crianças têm tanta dificuldade para trabalhar com textos "autênticos" no início da alfabetização, parecendo, ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental, não terem sido capazes de assimilar praticamente nada do conteúdo trabalhado nessas séries. Esse tipo de descoberta, portanto, pode ter um impacto na organização das práticas e atividades de alfabetização, afinal, de que maneira as palavras, sentenças e textos selecionados facilitam ou dificultam o trabalho de leitura/decodificação dos alfabetizandos?

Os conflitos no decurso do acesso ao significado das palavras a partir da ortografia também existem no nível da conversão de grafemas em fonemas. Grafemas complexos, como os dígrafos e encontros consonantais, por exemplo, exigem mais esforço do nosso cérebro. Conflitos surgem no acesso de palavras homógrafas que dependem do contexto para serem compreendidas, como em: "Gosto do gosto de laranja". As diferentes interpretações da palavra "gosto" são ativadas em paralelo mesmo antes de o contexto lhes determinar o sentido. É justamente por isso que o trabalho de leitura e escrita com unidades menores, como sílabas complexas e dígrafos, deve fazer parte dos primeiros anos do ensino fundamental, de maneira que as crianças tenham a oportunidade de automatizar essas ocorrências e, assim, poderem desenvolver a fluência leitora. Portanto, é um grande equívoco do socioconstrutivismo acreditar que a fluência leitora depende do desenvolvimento do conhecimento lingüístico verbal da criança. As habilidades de comunicação oral em nada se relacionam com o desenvolvimento da fluência leitora, pois esta última utiliza redes neuronais inteiramente distintas. Fluência leitora não decorre de formulação de hipóteses, conhecimento de mundo, apoio em pistas textuais, nem mesmo de ampliação de vocabulário.[76]

Enfim, os equívocos das abordagens alfabetizadoras das ciências sociais foram vários:

75 Ibid., p. 65.

76 MEC, *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 42.

1. Equiparar a natureza da linguagem verbal com a natureza da língua escrita. Essa perspectiva resultou, em primeiro lugar, na *postura antiensino* (uma vez que considera a aprendizagem da escrita "convencional" tão espontânea quanto a aprendizagem da fala e, assim, o ensino explícito e sistemático como prejudicial à capacidade criativa das crianças de se expressarem por meio da linguagem); e, em segundo lugar, no *relativismo pedagógico* (substituição da escrita certa ou errada pela "diferente", "espontânea" ou "não-convencional"). Além de não se ensinar, os erros deixaram de ser corrigidos;
2. Rejeitar qualquer tipo de atividade repetitiva de treino, como as de treino de ortografia, de vocabulário e as de coordenação motora fina que preparam a criança para a escrita cursiva, por exemplo. Isso acarretou a falta de domínio sobre a própria caligrafia e, como conseqüência, uma verdadeira epidemia de letras de mão ilegíveis, além de muita resistência em escrever. Portanto, as atividades de treino de caligrafia associadas a atividades de escrita ortográfica propriamente dita são imprescindíveis para que as crianças não apenas dominem a escrita cursiva, como também para que a realizem com menos cansaço;
3. Rejeitar a concepção da escrita como sistema de transcrição da fala para considerá-la como "prática social", retirando o foco do processo de decodificação grafofonêmica como base da alfabetização para, desde seu início, trabalhar com os aspectos discursivos e semióticos dos textos;
4. Considerar que o ensino explícito e sistemático é prejudicial à autonomia da criança e ao desenvolvimento de seu "pensamento crítico", ignorando a natureza do aprendizado humano que se baseia na *imitação*[77] e que nem por isso deixa de ser criativo. Como ressalta Dehaene, a capacidade imitativa de nossa espécie é singular e tão diversa da de outras espécies justamente porque a

77 Estudos relacionados aos *neurônios espelho* e à *teoria da mente* sugerem que a observação e imitação das ações de outros indivíduos provocam no observador a ativação automática dos mesmos mecanismos neurais disparados pela ação do executante. Isso sugere que a imitação em nossa espécie caracteriza-se pela compreensão das intenções do outro, ou seja, não se trata apenas de uma "ação mecânica" e "desprovida de significado", como apregoam os cientistas sociais. Cf. Erasmo Casella, Edson Amaro Jr. e Jaderson Costa da Costa, op. cit.

fônicas. Geralmente fazem isso de maneira velada, com medo de serem repreendidos e retaliados, pois a orientação que sempre receberam é de que dêem tempo às crianças e que não utilizem "atividades mecânicas". Na grande maioria das escolas brasileiras, inclusive, ainda é proibido aos professores expor o alfabeto ilustrado nas salas de aula, para não "estimularem" a decodificação grafofonêmica e, assim, prejudicarem o desenvolvimento da leitura por acesso direto ao significado.

É impressionante o número de jovens pedagogas, formadas há poucos anos, que acreditam que não estão sendo competentes em alfabetizar seus alunos. Foram condicionadas a acreditar que o socioconstrutivismo é a última palavra em alfabetização, que a leitura-escrita aflora nas crianças desde que devidamente estimuladas, e que o não desenvolvimento das hipóteses se deve à incompetência didática dos professores ou a déficits de maturidade do aluno. Permanecem "promovendo" atividades "significativas" e "analisando" a leitura e a escrita "não-convencional" dos alunos sem, no entanto, fazer o que se deve: ensiná-los! Práticas equivocadas que consomem grande parte do tempo escolar e deixam os alunos mais confusos e sozinhos no processo de alfabetização. Portanto, não há mais ensino, não há mais transmissão de conteúdos "prontos". Tampouco há seleção de conteúdos mais simples e o trabalho com eles em direção a conteúdos mais complexos. Não se pode "fragmentar" o ensino. Tudo faz parte do contexto e dos "usos e práticas sociais". Espera-se a descoberta, a "construção" dos conceitos ou das hipóteses pela criança. Os depoimentos e pedidos de ajuda nos grupos de professores sobre alfabetização são recorrentes, principalmente quando o 2° semestre do ano letivo começa a avançar, todos com o mesmo teor: "Tenho uma turma de tantos alunos, mas a maioria ainda não alcançou o princípio alfabético! O que eu faço? Alguém me ajude! O que vocês recomendam?!".

Dessa forma, incontáveis professores de 1° a 3° ano passam os anos letivos esperando que os alunos "avancem" nas suas hipóteses de leitura, consumindo um tempo precioso da escolarização para, no final, não promover o aprendizado correto da leitura! E todo o material didático disponível atualmente para essas séries iniciais, sejam elas de escolas públicas ou privadas, baseiam-se nesse absurdo. Ao invés de se ensinar a ler-escrever, os professores são obrigados a esperar que as crianças

desenvolvam hipóteses "mais próximas de uma escrita convencional"! Quando a aprendizagem não acontece e os alunos "avançam" nos anos letivos iniciais do EF sem saber ler-escrever, os professores lançam mão das práticas tradicionais de ensino. Os socioconstrutivistas interpretam essa situação como problema de má formação docente...

É evidente que, mesmo que a criança consiga desvendar o princípio alfabético, ainda assim não se pode considerá-la plenamente alfabetizada. Para tanto, é necessário que ela compreenda as regularidades e irregularidades desse código. E isso só se aprende por meio de atividades específicas, direcionadas, explícitas. Não é de admirar que nas últimas décadas os jovens brasileiros tenham chegado à universidade sem saber ler e escrever minimamente. Além disso, a alfabetização enquanto compreensão do código alfabético (correspondência grafema-fonema) e capacidade de decodificação (leitura) e síntese (escrita) de maneira alguma corresponde à habilidade da leitura competente, independente e fluente, pois esta envolve uma cadeia de conhecimentos progressivos que se completam até levar à compreensão leitora. Esta deverá ser desenvolvida a partir da prática e da automatização da decodificação nos anos seguintes do ensino fundamental, de maneira que a leitura lexical direta se consolide plenamente.

Depois dos primeiros anos de experimentação do socioconstrutivismo "puro" de Emília Ferreiro, começou a ficar evidente que parte das crianças simplesmente era incapaz de aprender a ler dessa maneira. Depois de décadas de fracasso, atenuado apenas porque os professores acabavam lançando mão às escondidas de "práticas tradicionais" de alfabetização, começou-se a considerar novamente o ensino explícito das relações grafofonêmicas, porém, não de maneira sistemática e progressiva, mas sim dentro do contexto dos "usos da linguagem", principalmente no contexto dos gêneros textuais. Passou-se a atribuir o insucesso da alfabetização socioconstrutivista a diversos fatores, principalmente à falta de "letramento" e, claro, à inabilidade didática e incompetência dos professores em organizar e sistematizar práticas alfabetizadoras adequadas. Teóricos que não desejavam delegar toda a culpa do fracasso da alfabetização aos professores, simplesmente criaram o argumento de que, sendo o socioconstrutivismo uma teoria psicológica e não uma metodologia de ensino, havia deixado uma lacuna em relação a materiais

didáticos e práticas para serem utilizadas pelos professores que se viam sem condições de fazer elaborar por si mesmos esse tipo de material.

A confusão sobre o que é aprendizagem e o que é desenvolvimento cognitivo permeia toda a teoria da PLE, que considera que aprendizagens "externas" não constituem desenvolvimento intelectual "espontâneo" ou natural. Isso é um enorme erro, uma vez que a plasticidade de nosso cérebro é justamente a base biológica que nos permite ampliar nossa capacidade cognitiva por meio das aprendizagens. Nascemos para aprender e apreender conhecimentos "prontos", por meio da observação e da transmissão direta e intencional entre as gerações. A essência da transmissão cultural humana é essa! Essa abordagem instaurou na educação a crença de que ensinar prejudica o desenvolvimento da autonomia intelectual da criança e de sua capacidade de pensar criticamente.

Depois de mais de uma década de socioconstrutivismo, as evidências da catástrofe educacional da "nova" abordagem não podiam mais ser ignoradas. Seus teóricos passaram, então, a "analisar" tais evidências e a interpretá-las a partir da própria perspectiva, explicando, justificando e camuflando possíveis causas e efeitos com um verniz teórico pomposo e verborrágico. Começaram a surgir no meio acadêmico brasileiro incontáveis "estudos" (mas não de natureza experimental, apenas "reflexiva") sobre as razões e a natureza do fracasso da alfabetização no Brasil, bem como as tais "reflexões" sobre as possíveis causas do péssimo desempenho dos alunos brasileiros em leitura. Aventou-se de tudo um pouco, menos a possibilidade da inadequação da abordagem teórica socioconstrutivista. As evidências de insucesso e ineficiência passaram a ser tratadas como "novos desafios" a serem vencidos e a serem explicadas e justificadas com mais e mais "reflexões" teóricas desvinculadas de qualquer pesquisa de natureza prática e experimental. De lá para cá, praticamente apenas esse tipo de "pesquisa científica" (cujo tema se detém nos "desafios da alfabetização") foi produzida na área pedagógica brasileira, com exceção das pesquisas experimentais das áreas de lingüística, letras, psicologia cognitiva e neuropedagogia.

O desafio que se coloca para os primeiros anos da alfabetização é levar os profissionais da educação a compreenderem a verdadeira natureza do aprendizado da leitura-escrita e, a partir disso, entender quais são realmente as maiores dificuldades das crianças nesse processo para então

desenvolver currículos e materiais pedagógicos adequados com gradação ou progressão de conteúdos. Além disso, é necessário que a área pedagógica se atualize a respeito dos novos trabalhos da área de psicologia cognitiva que têm procurado levantar e correlacionar os diversos e possíveis fatores do processamento cognitivo[78] subjacentes às dificuldades dos alunos em leitura-escrita, como os déficits de processamento fonológico[79] e auditivo,[80] de memória fonológica,[81] processamento visual, memória de trabalho auditiva, velocidade de processamento fonológico,[82] vocabulário receptivo auditivo[83] e outros, ao invés de se permanecer nas inúteis "reflexões" verborrágicas de natureza político-ideológica. A seqüência dessas atividades deveria seguir as etapas naturais da aquisição da leitura-escrita: 1) aquisição da consciência fonológica e do princípio alfabético (regras de correspondência grafofonêmicas), de maneira que a criança supere a estratégia da leitura logográfica; 2) treino e automatização do processo de decodificação e codificação grafofonêmica e regras da escrita ortográfica para automatização da estratégia alfabética de leitura e aquisição da leitura ortográfica.

78 Alessandra G. S. Capovilla, Fernando C. Capovilla e Ingrid Suiter, "Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura" em *Psicologia em Estudo*. Maringá, PR: UEM, 2004, vol. IX, n. 3, pp. 449–458.

79 Alessandra G. S. Capovilla e Natália M. Dias, "Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades lingüístico-mnemônicas preditórias" em *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*. Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, 2012, vol. IV, n. 1, pp. 43–56.

80 *Processamento auditivo central*: habilidade de compreender e repetir fala sob escuta dificultosa e de integrar informação auditiva de diferentes canais. Cf. Fernando C. Capovilla, "Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 91–125.

81 *Memória de trabalho fonológica*: habilidade de reter e reverberar, armazenar e evocar os menores segmentos sonoros da fala, os fonemas. Cf. Fernando C. Capovilla, ibid.

82 *Velocidade de processamento fonológico*: habilidade de discriminar rapidamente sons da fala muito semelhantes entre si. Cf. Fernando C. Capovilla, ibid., pp. 91–125.

83 *Vocabulário receptivo auditivo*: habilidade de compreender palavras ouvidas. Cf. Fernando C. Capovilla, ibid.

DISLEXIA

A leitura fluente depende do acesso e reorganização (por meio da aprendizagem, treino e automatização) da combinação de conexões neurológicas preexistentes em nosso cérebro de primatas. Dificuldades na leitura podem resultar de diversas cadeias causais. Quando tais conexões neurológicas apresentam disfunções, a aprendizagem da leitura pode se tornar muito difícil, requerendo atenção e procedimentos especializados. No que se refere à dislexia, seu núcleo causal é a *falha no processamento fonológico*, mas não se limita a isso. Enquanto distúrbio específico da leitura, a dislexia deve ser considerada como um *conjunto de déficits de percepção de estímulos rápidos e de automatização motriz.*

Atualmente já se sabe que a maioria dos casos de dislexia possui fortes bases genéticas, embora não seja uma condição monogênica, isto é, causada por um único gene. Acredita-se que, no transcurso da gravidez, alguns genes do feto influenciem o posicionamento dos neurônios do córtex temporal, de maneira que ocorra uma desconexão parcial da região temporal esquerda do resto do cérebro, particularmente das regiões frontais. O grau de desorganização das conexões corticais prediz os escores futuros de leitura, não apenas nos disléxicos, mas na população normal. A dislexia é universal e, em todo o globo, uma fração de crianças apresenta predisposição neurobiológica para desenvolvê-la. Fatores de risco e um conjunto de genes contribuem para o desenvolvimento da dislexia e intensidade de seus sintomas.

Imagens cerebrais mostram que a dislexia possui mecanismos cerebrais universais, pelo menos para as escritas alfabéticas e que, em disléxicos, durante as atividades de leitura, toda uma parte do lobo temporal esquerdo (o córtex temporal-lateral, responsável pelo tratamento fonológico dos sons da fala, e a região temporal mais inferior, pertencente à via visual temporal) permanece bastante subativada em comparação com leitores fluentes. Essa anomalia implicaria as dificuldades desproporcionais para o desenvolvimento da consciência fonológica o que, por sua vez, dificultaria desproporcionalmente o aprendizado do princípio alfabético. Sem esse aprendizado, a região occípito-temporal esquerda, sede da formação visual das palavras, ainda que se superativando, não conseguiria suprir as deficiências. Como essa região relaciona-se à

ligação das formas visuais das palavras à sua fonologia, a hipótese mais forte é a de que a dislexia inclui um déficit duplo, *visual* e *fonológico*.[84]

Embora não aconteça em 100% dos casos, a maioria das crianças disléxicas possui uma alteração na percepção categorial dos sons da fala. Os distúrbios da percepção dos sons, mais precisamente de sua ordem temporal parecem ser os mais fundamentais na dislexia, por isso os disléxicos experimentam dificuldades em detectar a minúscula diferença temporal que distingue *ba* de *pa*, por exemplo, principalmente na presença de ruído. O déficit de representação fonológica que caracteriza a dislexia inclui também a incapacidade de representar e/ou recordar adequadamente os fonemas, de modo que o mapeamento mental dos grafemas em fonemas no decorrer da leitura torna-se deficiente, dificultando o acesso à pronúncia e, por conseguinte, ao significado das palavras. Assim, a perturbação fonológica é o coração da dislexia. Segundo Dehaene, os atuais estudos sobre dislexia apontam para o fato de essa condição estar relacionada a anomalias no processo de decodificação fonológica, pois grande parte dos disléxicos apresenta um déficit particular na conversão grafofonêmica de sua língua:

> A dislexia seria, pois, um distúrbio da leitura de textos, causada por um problema ao nível das palavras, ele próprio causado por dificuldades na conversão dos grafemas aos fonemas. [...] A comunidade científica concorda hoje em pensar que os problemas de conversão dos próprios grafemas-fonemas provêm de uma fonte fundamental. A maioria das crianças disléxicas sofre de distúrbios no tratamento dos fonemas e da consciência fonêmica. É, nesta medida, uma revolução intelectual: um déficit que parece restrito à leitura seria, em realidade, engendrado por déficits sutis na análise das classes de sons da fala.[85]

Tal déficit também é evidenciado pela comparação, em testes de consciência fonológica, do desempenho de crianças disléxicas com o de crianças com desenvolvimento normal da aprendizagem da leitura. Outra anomalia nos disléxicos durante a leitura ou em tarefas fonológicas é a superativação

84 "A atividade funcional do cérebro dos disléxicos não é normal: várias regiões-chave não são suficientemente ativadas, tanto no nível da análise visual quanto ao do tratamento fonológico" (Stanislas Dehaene, op. cit., p. 265).

85 Ibid., p. 257.

do córtex frontal inferior esquerdo (região de Broca), como se essa região compensasse a falta de ativação das áreas responsáveis pela decodificação. A dislexia está, portanto, associada a um *déficit na manipulação mental dos fonemas*. Tal déficit resulta na pobreza de representações abstratas dos padrões fonêmicos da língua, ou seja, normoléxicos possuem representações padrões dos fonemas da língua que lhes permite identificar e reconhecer os mesmos fonemas, independentemente das variações de pronúncia, ao passo que os disléxicos não, pois apresentam dificuldade em criar representações abstratas dos sons da fala. É importante ressaltar que os estudos evidenciam que a medida precoce das competências fonológicas (como os testes de discriminação auditiva dos fonemas em bebês), desde o primeiro ano de vida, permite predizer o ritmo da aprendizagem e do desenvolvimento da fluidez da leitura, de maneira que intervenções preventivas podem ser feitas antes e durante o processo de alfabetização.

Além da deficiência fonológica, outros déficits sensoriais podem acompanhar essa condição, como um *déficit no elo entre visão e linguagem*, estendendo-se para tarefas não-lingüísticas, incluindo a discriminação de tons puros, de intervalos de sons, da seqüência e ordem dos estímulos sonoros. Parece que os cérebros disléxicos sofrem de uma dupla fragilidade, onde confluem as vias de reconhecimento visual invariante e o tratamento fonológico da língua falada, uma deficiência no elo entre visão e linguagem. A percepção visual da ordem temporal de estímulos de movimento e contraste também pode estar alterada.

Para tais déficits, os neurocientistas estão desenvolvendo diversos tipos de *softwares* de reeducação fonológica que levam as crianças a dirigir sua atenção a correspondências audiovisuais que, posteriormente, são transferidas à leitura. Tais *softwares* baseiam-se em jogos de manipulação das letras e de seus sons, de maneira progressiva e sistemática e, uma vez que os estudos mostram que a plasticidade cerebral é maximizada pela repetição intensa da mesma tarefa, intercala por períodos de descanso. A reeducação intensiva com esses *softwares* produz dois efeitos maiores no cérebro: *a compensação e a normalização das redes típicas de leitura*.[86] O cérebro dos disléxicos caracteriza-se principalmente por uma

86 Natália M. Dias, "Alfabetização fônica computadorizada: usando o computador para desenvolver habilidades fônicas e metafonológicas" em *Psicologia Escolar e Educacional*. Campinas, SP: ABRAPEE, 2006, vol. X, n. 1.

subativação da região temporal esquerda durante a leitura. No Brasil, a obra de Fernando Capovilla é referência a esse respeito, inclusive com o desenvolvimento de diversos *softwares* de apoio à alfabetização em português do Brasil.

Tais constatações, contudo, não implicam que a dislexia seja uma condenação, pois nosso cérebro é um *órgão plástico*: cada nova aprendizagem modifica a expressão de nossos genes e transforma nossos circuitos neuronais. O diagnóstico de dislexia não é uma sentença de fracasso, pois na interface biologia-cultura, um ensino adequado possui um papel tão fundamental no desenvolvimento quanto a presença de conexões neuronais funcionais. Novas técnicas de reeducação baseadas na aprendizagem intensiva no computador têm sido desenvolvidas e se mostrado eficientes na redução dos sintomas disléxicos.[87] Esses métodos podem minimizar consideravelmente as dificuldades do processo de alfabetização das crianças disléxicas, inclusive prevenindo a manifestação dos sintomas ou atenuando-os. Muitos estudos têm evidenciado que o treinamento reeducativo com métodos fônicos e/ou multissensoriais pode estimular a atividade da região temporal esquerda no decorrer da leitura, melhorando sensivelmente o desempenho dos alunos. Por outro lado, as abordagens globais/contextualizadas de alfabetização e ensino da língua, como as que temos hoje na educação brasileira, tornam a leitura-escrita um verdadeiro martírio para as crianças com déficits de aprendizagem.

A alfabetização socioconstrutivista associada à abordagem discursiva do ensino de língua portuguesa tem dificultado sobremaneira o aprendizado da leitura-escrita de nossas crianças. E, sem sombra de dúvida, aquelas com algum tipo de dificuldade de aprendizagem estão sendo massacradas por esse desensino...

87 Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, "Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento" em *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002, pp. 49–75.

Capítulo VII

Negação do ensino explícito do código alfabético

A controvérsia em torno da necessidade de ensino sistemático versus *incidental das correspondências grafema-fonema foi superada pela evidência científica sobre o tema. [...] Os resultados mostraram que, controladas diferenças de idade,* QI *verbal e raça, as crianças que receberam instrução explícita das relações grafema-fonema foram as únicas que apresentaram melhora na capacidade de leitura de palavras. Essas crianças também apresentaram desempenho superior ao das que haviam sido ensinadas de acordo com as orientações da Whole Language.*[1]

Este capítulo discutirá como os pressupostos socioconstrutivistas resultaram numa cultura antiensino. A hipótese de que a aquisição da escrita faz parte do desenvolvimento cognitivo natural da criança e a ênfase no aspecto discursivo e semiótico da linguagem levaram à negação ou, pelo menos, à desvalorização: 1) do ensino explícito, sistemático e progressivo do princípio alfabético e da

1 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 38.

decodificação grafofonêmica como bases fundamentais da alfabetização; 2) das atividades de fônica, essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica; 3) do treino visomotor e da caligrafia, imprescindíveis para o domínio da escrita cursiva e para a aquisição da leitura-escrita ortográfica; 4) do ensino de conteúdos mínimos específicos, progressivamente organizados dos mais simples em direção aos mais complexos.

Essa cultura do espontaneísmo, do antiensino e da ludicidade teve um impacto profundamente negativo, tanto na organização curricular como na prática pedagógica de todo o ensino fundamental brasileiro. No entanto, seus efeitos permaneceram ignorados por décadas e o ideário socioconstrutivista ainda é considerado como o que há de mais inovador no ensino.[2] A perspectiva socioconstrutivista, adaptada metodologicamente para o *eixo uso-reflexão-uso* (segundo o qual o ponto de partida da ação pedagógica é a produção autônoma e a compreensão discursiva) tornou-se o paradigma definitivo para explicar o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. Sendo assim, as propostas de ensino baseadas no socioconstrutivismo rejeitaram o ensino diretivo em favor do aspecto discursivo, comunicativo e semiótico da linguagem. Na sua perspectiva *interacionista*, como vimos, a aquisição da escrita é um processo tão natural quanto o desenvolvimento da linguagem verbal (fala) e, portanto, prescinde de ensino diretivo desde que a interação com o meio seja adequadamente rica e motivadora para que a criança, por ela mesma (com autonomia), "construa seu conhecimento".[3]

A idéia de que a inserção das crianças num meio letrado, rico e diversificado, e a mediação adequada do professor (por meio de questionamentos, mas nunca de "respostas prontas") seriam os elementos ideais e suficientes para que a alfabetização se "desenvolvesse" nos alunos, fez com que o princípio alfabético, as habilidades metalingüísticas e a decodificação grafofonêmica fossem relegados ao *ensino incidental* nos currículos brasileiros.[4] Os professores que já atuavam no início da

2 Telma Weisz, "A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014, pp. 175–176.

3 Maria da Glória Seber, *A escrita infantil: o caminho da construção.* São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 158.

4 Ibid., p. 153.

década de 1980 e que estavam habituados a alfabetizar com cartilhas e com os métodos alfabético e silábico passaram a ser intensamente criticados e vigiados para que não retornassem às antigas "práticas tradicionais", sob o argumento de que precisavam se atualizar, tornando suas práticas mais significativas para os alunos e, principalmente, não limitadas à "decodificação mecanicista", mas afinadas à concepção de linguagem como prática social comunicativa.[5]

Apesar de a abordagem socioconstrutivista ter se mostrado catastrófica e já ter sido reiteradamente refutada pelas ciências cognitivas, a maioria dos acadêmicos da área pedagógica ainda acredita que a criança precisa passar pelas fases de tentativa e erro na formulação das "hipóteses de leitura" e que o ensino explícito do princípio alfabético, bem como quaisquer atividades diretivas de treino grafofonêmico, são procedimentos que comprometem o livre desenvolvimento da leitura-escrita infantil.

ENSINO INCIDENTAL DO PRINCÍPIO ALFABÉTICO E O NÃO-DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No Brasil, há décadas, os cursos de formação de pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e professores alfabetizadores têm pregado que a verdade última sobre o processo de aquisição da leitura-escrita é que a escrita é uma evolução espontânea do desenho infantil e que prescinde de instrução formal e fônica para acontecer, desde que devidamente "estimulada" por uma mediação docente adequada, por um ambiente letrado estimulador e por situações motivadoras de uso da linguagem.

Sendo assim, baseados na confusão essencial entre a natureza da linguagem verbal e da linguagem escrita, a capacidade de se expressar oralmente equiparou-se à de se expressar graficamente e toda prática pedagógica passou apenas a estimular (mas não ensinar suas especificidades) o uso da linguagem escrita pelas crianças, ainda que não tenham aprendido como fazê-lo. Não há mais ensino. Este é substituído pelas

5 Isabel C. A. S. Frade, "Alfabetização na escola de nove anos" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 15.

"provocações" e "indagações" que estimulem os conflitos entre as hipóteses de leitura-escrita da criança e a escrita "convencional" com a qual ela se depara. Espera-se que a descoberta da lógica da escrita pela criança e sua aquisição transcorram da mesma maneira que o desenvolvimento da linguagem verbal.[6]

Palavras como "ensino" e "transmissão" viraram tabu, motivo de suspeitas e de repreensões. Ao mesmo tempo em que métodos e cartilhas foram rejeitados na alfabetização e substituídos por atividades de imersão e "reflexão" sobre a linguagem, no ensino da língua portuguesa, gramáticas foram criticadas e praticamente abolidas, atribuindo-se todo o sucesso pedagógico à ação "motivadora", "inspiradora", "acolhedora", "estimuladora", "mediadora" do professor e de suas atividades significativas de uso "autêntico" da linguagem.[7]

O processo de ensino-aprendizagem se inverte: ao invés de a criança aprender a pensar sobre o que o professor lhe ensina, é o professor que deve ficar "analisando" a escrita "não-convencional" dos alunos até conseguir descobrir quais são as hipóteses de leitura de cada um, segundo a PLE. O trabalho docente se torna refém dessa "descoberta"! Não cabe mais aos professores avaliar o que seus alunos sabem e o que não sabem, o que precisam aprender e como; não cabe mais aos docentes saber o que e como ensinar. Agora o que lhes cabe é analisar a escrita "espontânea" (errada) de seus alunos, descobrir qual é a hipótese de leitura (ou "fase de desenvolvimento da escrita") de cada um[8] e fazer intervenções ou questionamentos que os despertem para as "inconsistências" entre sua própria escrita e a "escrita convencional". Ao invés de simplesmente ensinar, cabe aos professores "despertar conflitos" nos alunos, de modo que possam rever suas hipóteses de leitura-escrita. E esse exercício de "pensamento crítico" deve ser feito por meio de atividades individualizadas, motivadoras e significativas de uso social da língua. Veja se isso é algo viável em salas heterogêneas, com uma média de 28 alunos!

6 Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 15.

7 Marcos Bagno, *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, pp. 135–136.

8 MEC, "Fascículo complementar" em *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 40.

A idéia de que as crianças podem desenvolver a "escrita convencional" e os "comportamentos de escritor", desde que contem com "situações reais de uso das práticas escritas", tem se mostrado catastrófica e, quanto mais se insiste em se manterem currículos e práticas didáticas globais de ensino em detrimento do ensino sistemático e gradual de conteúdos, mais os alunos apresentam dificuldades para ler e escrever conforme avançam nos anos escolares. Não é porque as crianças levantam "hipóteses" sobre como funciona o sistema escrito que elas prescindem de instrução direta e explícita sobre o funcionamento desse sistema. E é óbvio que as crianças pensam e refletem sobre o sistema escrito, afinal, não são autômatos, mas crianças! Mesmo assim, uma coisa não tem nada a ver com a outra e é admirável que os socioconstrutivistas tenham chegado a essa constatação...

> Da análise de muitos trabalhos escritos por crianças, concluímos que, se as deixam escrever livremente, seus "erros" revelam hipóteses sobre possíveis usos dos sistemas de escrita e da relação letra e som. Contudo, crianças que só escrevem palavras que já dominam erram pouco a ortografia, mas executam um trabalho mecânico que lhes acrescenta pouco e contribui para destruir a capacidade de se expressar espontaneamente através da linguagem. As crianças que desde o início têm liberdade para escrever textos de forma espontânea, da extensão que desejarem, conseguem desenvolver na escrita a mesma força de autocorreção que usavam quando aprendiam a falar. Em ambos os casos, o excesso de controle por parte dos pais ou professores pode causar danos irreparáveis. Escrever espontaneamente pode ser uma tarefa fascinante para os alunos quando o que escrevem é valorizado pela escola e pela família, não constituindo apenas um objeto de avaliação escolar.[9]

Essas afirmações não só não são confirmadas por estudos experimentais controlados, como também não são confirmadas pelo desempenho dos alunos conforme avançam nas séries do ensino fundamental. Muito pelo contrário: quanto mais o ensino acontece nos moldes do socioconstrutivismo, menos os alunos alcançam a habilidade de ler e escrever adequadamente, principalmente no que diz respeito a produções textuais mais complexas. Chegam ao 9º ano sem dominar sequer a

9 Luiz Carlos Cagliari, op. cit., p. 161.

ortografia das palavras mais freqüentes e corriqueiras da língua, que dirá dominar a habilidade de escrever enunciados coerentes e coesos, organizados em um todo textual. Na verdade, nas últimas décadas tem ocorrido justamente o contrário: o foco nos "usos sociais da língua" e na escrita como "prática social" é tanto que não resta praticamente nenhum tempo aos professores para ensinar as bases do sistema escrito aos alunos.

Depois do socioconstrutivismo, ensinar (no sentido de transmitir informações e conteúdos direta e explicitamente aos alunos) passou a ser considerado como pedagogia "tradicional", sinônimo de incompetência e de desatualização profissional. Práticas de discriminação e identificação de letras e sílabas, bem como de treino da escrita das letras e caligrafia, passaram a ser consideradas nocivas e foram substituídas por atividades orais, escrita e reescrita de diversos gêneros textuais, "escrita espontânea" e outras, geralmente dentro de projetos temáticos.

Os socioconstrutivistas, ignorando inteiramente a natureza neurobiológica da leitura, passaram a desenvolver e a distinguir pelo menos dois "enfoques de leitura": leitura como decodificação ou decifração (termo pejorativo para se referir à estratégia grafofonêmica de leitura) e leitura como "busca e construção do significado dos textos". Para esses autores, ambos os enfoques se opõem. Enquanto o primeiro, encontrado nas cartilhas e métodos, é "mecanicista", o segundo baseia-se no desenvolvimento do comportamento leitor a partir da compreensão dos usos sociais da língua. Nesse enfoque, a leitura equivale à compreensão comunicativa e a escrita equivale à produção textual, e ambas, leitura e escrita, são concebidas apenas dentro das situações reais de uso da língua. A proposta de ensino-aprendizagem desse enfoque é "aprender a ler lendo e a escrever, escrevendo; também a ler escrevendo e a escrever, lendo".[10]

Os documentos oficiais passaram a considerar que as situações de letramento, mais que o ensino explícito e progressivo, é que permitiriam ao "sujeito aprendiz" alcançar o domínio da linguagem escrita. O argumento sempre foi o de que, por meio da imersão em "situações

10 Maria Cecília O. Micotti (org.), *Leitura e escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, SP: Contexto, 2009, p. 267.

de letramento", o aluno poderia alcançar a "conquista cognitiva autônoma" da leitura-escrita, assim como, outrora, conquistou espontaneamente (e sem instruções sistemáticas) a linguagem verbal. Assim vemos nesse quadro do Programa Pró-alfabetização do MEC:[11]

Você verá que...

No Fascículo 7, estudaremos detalhadamente "as relações que se estabelecem entre modos de falar/modos de escrever". Lá, veremos que o domínio das convenções ortográficas só se consolida depois de muito contato das crianças com textos escritos.

As editoras produtoras de livros didáticos e sistemas apostilados de ensino passaram a desenvolver materiais[12] cada vez mais "temáticos", contextualizados, ou seja, *ideologizados*, e cada vez menos "fragmentados" ou "mecanicistas". O ensino específico da decodificação, ortografia, vocabulário, gramática, morfologia foi (e ainda é) abolido e fortemente condenado como impróprio.

> Quando digo coisas assim em público, algumas pessoas levantam a objeção de que o ensino da nomenclatura tradicional, das definições, das classificações, da análise sintática é necessário porque são essas coisas que serão cobradas ao aluno no momento de fazer um concurso ou de prestar o vestibular. Se é assim, cabe a nós, professores, pressionar pelos meios de que dispomos — associações profissionais, sindicatos, cartas à imprensa — para que as provas de concursos sejam elaboradas de outra maneira, trocando as velhas concepções de língua por novas. Não temos de nos conformar

11 MEC, op cit.

12 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 127.

passivamente com uma situação absurda e prosseguir na reprodução dos velhos vícios gramatiqueiros simplesmente porque haverá uma cobrança futura ao aluno.[13]

Qualquer tipo de "fragmentação" das palavras em suas unidades menores (morfemas, sílabas, fonemas) ou qualquer tipo de atividade gramatical "descontextualizada" (feitas a partir de orações e não de ocorrências dentro dos textos) foi praticamente eliminado do ensino de língua portuguesa. Até a expressão "estudo da gramática" desapareceu e foi substituída pela "análise lingüística". Os professores passaram a ser intensamente vigiados para que não fizessem nada do tipo. Iniciou-se o período negro em que o ensino passou a ser negado às crianças.

> A silabação dificulta o aprendizado para muitas crianças — envolve uma abordagem da informação que contraria o seu estilo cognitivo e solicita um nível de concentração e atenção do qual nem todas dispõem [...].[14]

Mas afirmações como essa não possuem nenhuma fundamentação científica advinda de pesquisas experimentais, pelo contrário. Embora a criança domine a linguagem verbal e saiba se expressar por meio dela quando inicia seu processo de alfabetização, ela ainda precisa, para lidar com a linguagem escrita, desenvolver novas habilidades cognitivas, mais abstratas, agrupadas no que se denomina *consciência metalingüística*.[15] Tal consciência, como vimos, não se desenvolve espontaneamente a partir da maturação cognitiva da criança em interação com um meio letrado rico e diverso, como crêem os socioconstrutivistas e adeptos do WL. Ao contrário: desenvolve-se com o ensino explícito, com atividades progressivamente elaboradas e, no caso das dificuldades de leitura-escrita, por meio de intervenções específicas. Justamente nesse ponto é

13 Marcos Bagno, op. cit., p. 110.

14 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 34.

15 "A *consciência metalingüística* é um termo genérico que envolve diferentes tipos de habilidades, tais como: segmentar e manipular a fala em suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas); separar as palavras de seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes); perceber semelhanças sonoras entre palavras; julgar a coerência semântica e sintática de enunciados" (S. D. Barrera e M. R. Maluf, "Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental" em *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003, pp. 491–502).

que a educação brasileira tem pecado tanto, principalmente porque as teorias pedagógicas adotadas no país, bem como os currículos e materiais didáticos ignoram as mais recentes descobertas dos estudos científicos que, atualmente, já identificaram os fatores preditivos da boa ou má aquisição da leitura-escrita: habilidades fonológicas, de vocabulário, consciência fonológica, memória e seqüenciamento.[16]

Considerar o ensino explícito do princípio alfabético e da decodificação grafofonêmica como "mecanicista" e pouco significativo e adotar a abordagem global em prol da compreensão leitora resultou no efeito exatamente oposto do pretendido: a maioria de nossos alunos se tornou incapaz de usar adequadamente a língua escrita. *Ensino limitado e pouco significativo é o mau ensino*, tal como o realizado por meio de práticas pedagógicas globais que prejudicam o processo de alfabetização das crianças. O ensino global e "significativo" tem simplesmente tornado tudo — as mínimas ações escolares — mais árduas, mais difíceis, mais distantes de serem alcançadas. Isso porque a ação pedagógica tem se limitado à *mediação por meio de questionamento* e não de *ensino e treino*. Reconhecer que o desenvolvimento da consciência fonológica e a aprendizagem da decodificação grafofonêmica devem ser o cerne do processo de alfabetização, portanto, não implica considerar que o objetivo do ensino da língua se limita a isso. Essa é apenas a base necessária, imprescindível.

Nas últimas décadas multiplicaram-se os estudos cognitivos e neurocientíficos que evidenciam a relação entre as habilidades metalingüísticas[17] e a alfabetização.[18] E, dentre essas habilidades, uma das mais

16 Alessandra G. S. Capovilla, Cláudia R. D. Gütschow e Fernando C. Capovilla, "Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita" em *Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo, SP: Editora Mackenzie, 2004, vol. VI, n. 2, pp. 13–26.

17 Neusa Lopes Bispo Diniz e Lilian Miranda Bastos Pacheco, "Habilidades metafonológicas: algumas reflexões sobre o trabalho docente" em *Revista Exitus*. Santarém, PA: UFOPA, 2012, vol. II, n. 1, pp. 201–216.

18 Maria José Santos e Sylvia Domingos Barrera, "Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares" em *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, SP: ABRAPEE, 2017, vol. XXI, n. 1, pp. 93–102; Usha Goswami, "Neuroscience, education and special education" em *British Journal of Special Education*. 2004, vol. XXXI, n. 4, pp. 175–183; Adriane B. Dambrowski, "Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares" em *Revista CEFAC*. São Paulo, SP: Instituto CEFAC, 2008, vol. X, n. 2, pp. 175–181; Ingrid Santos, Monilly R. A. Melo e Antonio Roazzi, *Consciência fonológica a alfabetização em crianças brasileiras: como esta relação tem evoluído?* Maringá, PR: CESUMAR, 2016, vol. XVIII,

relevantes para a aquisição da leitura-escrita é a consciência fonológica que, como vimos, consiste na compreensão de que a fala é formada por segmentos sonoros manipuláveis, os fonemas, e na capacidade de manipular os fonemas conscientemente. Os resultados desses estudos têm ressaltado a importância fundamental da exposição das crianças, a partir da educação infantil, a atividades de natureza fonológica e, no período da alfabetização, do ensino explícito, sistemático, organizado e progressivo do princípio alfabético.

Infelizmente, até os dias de hoje, os "especialistas" e teóricos da área pedagógica permanecem tecendo suas "reflexões" sobre a importância ou não da realização de atividades baseadas na fônica para o desenvolvimento da consciência fonológica no decorrer do processo de aquisição da leitura-escrita. E, a despeito do incontável número de pesquisas experimentais que já comprovaram tal importância,[19] os documentos curriculares oficiais da maioria das redes de ensino, públicas ou privadas, permanecem fundamentados no socioconstrutivismo,[20] além dos currículos das faculdades de pedagogia formadoras dos futuros professores. Além disso, quase todo o material didático disponível ainda hoje para essas séries iniciais, sejam elas de escolas públicas ou privadas, baseia-se nesse absurdo, quando já se sabe que o desenvolvimento da consciência fonêmica e o domínio do princípio alfabético são os maiores alicerces (e preditores) da aquisição da leitura fluente. Ao invés de poder assegurar que as crianças adquiram esses dois alicerces nos três primeiros anos do ensino fundamental, os professores são obrigados a esperar que as crianças desenvolvam hipóteses "mais próximas de uma escrita convencional" a partir do trabalho com "textos autênticos" em "situações reais de uso da língua"! Alunos do 1º ano, entre 5 e 6 anos, ainda não-alfabetizados ou parcialmente alfabetizados, são lançados diretamente nos "textos autênticos", como podemos ver nessa questão retirada de uma avaliação do 2º bimestre de 2019, de uma rede municipal de ensino do interior de SP:

n. 2, pp. 211–221. Ver também os trabalhos de Fernando Capovilla, Alessandra Capovilla, Márcia Maria Elia Peruzzi da Mota e outros.

19 Telma F. Leal, "Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014, p. 242.

20 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 117.

QUESTÃO 06

VAMOS LER A BRINCADEIRA QUE A PROFESSORA APRESENTOU AOS SEUS ALUNOS.

PESCA COM PENEIRA

MATERIAL:

- BACIA GRANDE
- VÁRIAS TAMPAS DE GARRAFA
- ÁGUA
- PENEIRA PLÁSTICA
- VARETA



Disponível em: https://www.pragentemiuda.org/2013/06/12-brincadeiras-para-festa-junina.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed:+PraGenteMiuda+(Pra+Gente+Mi%C3%BAda)&utm_content=Yahoo!+Mail. Acesso em: 14 maio 2019.

COMO BRINCAR:

1. SOBRE A MESA, COLOQUE UMA BACIA COM ÁGUA E TAMPINHAS PLÁSTICAS DE REFRIGERANTE BOIANDO.
2. PARA PESCÁ-LAS, A CRIANÇA DEVE USAR UMA PENEIRA PLÁSTICA DE COZINHA COM O CABO AMARRADO NUMA VARETA.
3. CADA PARTICIPANTE TERÁ TRÊS TENTATIVAS.
4. O PROFESSOR ANOTA O NÚMERO DE TAMPINHAS PESCADAS.
5. VENCE QUEM "PENEIRAR" MAIS TAMPINHAS.

DE ACORDO COM A REGRA, VENCE A BRINCADEIRA QUEM

(A)PENEIRAR MAIS TAMPINHAS.
(B)ACERTAR MAIS BOLINHAS NA BACIA.
(C)COLOCAR MAIS TAMPINHAS NA BACIA.
(D)CONSEGUIR PEGAR MENOS TAMPINHAS.

No entanto, segundo o relatório final "Alfabetização infantil: os novos caminhos", organizado por diversos pesquisadores experimentais das áreas de psicologia cognitiva e neuropedagogia, "dominar o princípio alfabético implica entender que as letras (grafemas) correspondem a sons (fonemas)"[21] e que tal compreensão constitui o alicerce da alfabetização e, por conseguinte, de seu sucesso efetivo: a aquisição da competência da leitura independente, competente e fluente.

Atividades de fônica (que priorizam a discriminação fonológica e ajudam a criança a discriminar e identificar os fonemas e sílabas, facilitando a aquisição do princípio alfabético) são, portanto, altamente recomendáveis.[22] Segundo a natureza neurológica da alfabetização, nada poderia ser mais pernicioso do que a ausência de atividades fônicas e a negação do ensino explícito do princípio alfabético (correspondência letra-som ou grafema-fonema, base da compreensão da escrita)

21 Comissão de Educação e Cultura, *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminho — relatório final*. 2ª ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007, p. 43.

22 Fernando C. Capovilla, "Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 91–125.

no decorrer do processo de alfabetização. Quanto maior for o nível de consciência fonológica da criança, associada ao conhecimento das letras e à memória de trabalho auditiva, maior seu desempenho futuro na leitura de palavras.[23] O desenvolvimento da rota fonológica de leitura,[24] por meio de atividades específicas de decodificação e codificação grafofonêmica, é fundamental para a aquisição da estratégia de leitura lexical[25] (de acesso direto ao significado dos morfemas).

Na prática, portanto, o primeiro efeito da adoção do socioconstrutivismo como fundamentação teórica para a organização do ensino nacional foi a recusa aos métodos e a vigilância sobre os professores para que não utilizassem nenhum tipo de prática "mecânica" e "descontextualizada" ou "receitas prontas". O tempo de aula passou a ser preenchido com atividades de leitura e escrita "espontâneas", com práticas nas quais os alunos são "motivados" ou "solicitados" a elaborar suas próprias hipóteses de leitura e a "refletir" sobre a linguagem.[26]

O precioso tempo dos dois primeiros anos do ensino fundamental passou a ser desperdiçado com atividades que, sob o pretexto de serem "contextualizadas", tornam-se inúteis e absolutamente contraproducentes do ponto de vista da alfabetização em si, principalmente para aquelas crianças com algum tipo dificuldade ou déficit sensorial. A ação pedagógica passa, portanto, de ensino sistemático e organizado a promotora da "reflexão". O foco agora é a valorização das tentativas das próprias crianças de compreender o código escrito.[27] Essa abordagem é nociva porque priva a criança do ensino que ela deveria receber, deixando-lhe sozinha diante do desafio de se alfabetizar, contando apenas com seus

23 Alessandra G. S. Capovilla e Natália M. Dias, "Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades lingüístico-mnemônicas preditórias" em *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*. Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, 2012, vol. IV, n. 1, pp. 43–56.

24 *Rota fonológica de leitura*, como descrita no capítulo anterior, refere-se à rota neuronal que processa a decodificação grafofonêmica, fazendo a conversão da cadeia de letras da palavra na cadeia de fonemas correspondentes, acessando, dessa forma, a imagem acústica da palavra, ou seja, sua pronúncia.

25 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 35.

26 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 134.

27 Ibid., p. 69.

próprios "conflitos".[28] E essa abordagem é cruel porque torna o processo de aprendizagem um verdadeiro calvário para as crianças com déficits sensoriais e cognitivos.

A crítica à alfabetização pelas cartilhas tradicionais cujos exemplos foram amplamente ridicularizados e criticados como "não-significativos" (como o famoso "o vovô viu a uva"), é uma grande prova da ignorância dos acadêmicos e produtores de teorias pedagógicas sobre as bases cerebrais do aprendizado humano. As cartilhas foram condenadas por supostamente serem "mecanicistas" e "distantes da realidade da linguagem oral das crianças", ao mesmo tempo em que se passou a evitar a decodificação letra/fonema, base essencial do sistema de escrita alfabética. Idealizou-se a alfabetização por meio dos gêneros textuais, considerando-se equivocadamente que as crianças se apropriariam e compreenderiam as estruturas textuais e suas "funções sociais" tal como se apropriaram e adquiriram suas capacidades verbais. Ao mesmo tempo, negou-se a elas o ensino explícito das bases da linguagem escrita — consciência fonológica e princípio alfabético — de maneira que os alunos passaram a chegar ao segundo ciclo do ensino fundamental sem ter a noção clara dos elementos sonoros da língua, da relação letra/fonema e da composição silábica das palavras.

A falta de compreensão de nossos alunos sobre a natureza da escrita e de sua relação com a fonologia é quase completa, a ponto de chegarem ao 6º ano sem compreender realmente a diferença entre consoantes e vogais! É claro que a maioria deles memoriza e sabe quais letras do alfabeto representam as vogais e quais representam as consoantes (embora, sim, haja alunos que chegam ao 6º ano sem saber sequer isso!). No entanto, falta-lhes a compreensão básica de que as vogais representam os fonemas emitidos livremente, sem articulação do aparelho fonador e que as consoantes representam os fonemas que são articulados. Isso compromete seriamente sua compreensão sobre os fenômenos da fala e de sua escrita: encontros vocálicos, consonantais, a natureza dos dígrafos, a separação silábica e a acentuação. A falta desse conhecimento básico impede que os alunos compreendam, posteriormente, a relação entre a ortografia e o significado e estrutura das palavras (sua estrutura morfológica: radicais, sufixos e prefixos), prejudicando seriamente sua

28 Ibid., p. 144.

capacidade de manusear e dominar essa estrutura de maneira funcional e significativa. O ensino global tem privado nossos alunos do alicerce de conhecimento necessário para utilizarem a língua de maneira eficiente, deixando seqüelas irreparáveis em sua compreensão leitora.

E, ainda que os próprios teóricos reconhecessem o perigo de a prática pedagógica assim concebida perder-se no espontaneísmo,[29] ainda assim a idéia de um "método natural" de ensino nunca abandonou a formulação dos documentos curriculares oficiais, os cursos de capacitação e formação docente ou o conteúdo ensinado nos cursos de pedagogia, nem tampouco os equívocos centrais da concepção socioconstrutivista de ensino — ênfase no sentido da linguagem e não na estrutura e forma; prática da leitura e escrita "espontâneas" a partir de "situações de uso da língua" ou "situações de letramento", ignorando que:

> O ensino bem-sucedido da decodificação depende do estabelecimento de duas competências prévias. A consciência fonêmica permite ao aluno representar cada palavra falada em termos de uma seqüência de fonemas. A descoberta do princípio alfabético ajuda o aluno a compreender a relação entre os grafemas e os fonemas. [...] A evidência sobre a importância e os benefícios do ensino sistemático e explícito da decodificação é solidamente estabelecida na literatura.[30]

Em vez do ensino a que tinham direito, nossas crianças passaram a ter que contar com o próprio esforço para conseguirem se alfabetizar, deixadas sozinhas para darem o "salto cognitivo natural" do "desenvolvimento da escrita".[31] A realidade, contudo, mostrou que tanto "esforço" e "autonomia discente" não passou de um engodo teórico que transformou a vida escolar de nossos alunos em um fardo muito maior do que deveria ser.

29 Isabel C. A. S. Frade, op. cit., p. 39.

30 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 37.

31 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 143.

ABOLIÇÃO DO TREINO DE CALIGRAFIA

O "novo" paradigma socioconstrutivista, associado ao progressismo das ciências sociais, passou a problematizar todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, principalmente as atividades sistemáticas e os treinos, considerados pouco significativos e, portanto, emocional e psicologicamente inadequados para os alunos. Do ponto de vista cognitivo, contudo, embora a carga emocional de um evento certamente facilite a recuperação da memória desse evento, a emoção não é necessária para a aprendizagem.[32]

Sendo assim, toda a problematização dos conteúdos (agora denominados de "saberes"), das práticas pedagógicas diretivas e da própria relação hierárquica professor-aluno resultou no desmantelamento do ensino. A partir do momento em que não cabia mais ao professor "transmitir conhecimentos prontos", mas sim "mediar" o processo de aprendizagem discente, instaurou-se o domínio do antiensino. O próprio verbo "ensinar" desapareceu dos manuais e livros didáticos, sendo substituído por outros como "conduzir", "orientar", "sugerir", "solicitar", "promover", "estimular", "motivar", "convidar", "propor", "refletir", "discutir", "dialogar", "mobilizar", "possibilitar", "dar voz", "explorar", "ressignificar", "despertar"...

Atividades de treino psicomotor e exercícios sistemáticos de conteúdos também foram excluídos dos planejamentos, pois passaram a ser vistos como violações ao desenvolvimento espontâneo, criativo e significativo da escrita infantil. O treino de caligrafia foi praticamente abolido do ensino fundamental e só tem sido paulatinamente retomado (ainda que com muito melindre e rejeição) porque se percebeu que os alunos têm chegado ao ensino fundamental II absolutamente despreparados para a escrita cursiva, incapazes de escrever de maneira minimamente organizada e legível.

Apesar da forte rejeição à prática da caligrafia, muitos estudos relacionam o treino e o domínio da caligrafia com o domínio da ortografia e da leitura: "Os movimentos da mão na escrita prestam um apoio cinestésico valioso para aprender visualmente a forma das palavras.

32 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 62.

A ortografia é uma habilidade viso-manual".[33] Além disso, é necessário considerar a inter-relação neurológica entre as *áreas visuais de reconhecimento das letras* (que constituem a primeira área ativada no processamento da leitura) e *as áreas táteis e motoras dos gestos*.[34] A descoberta dessa inter-relação neurológica entre visão e gestos endossa ainda mais o uso dos métodos multissensoriais de ensino e também do treino da caligrafia, revelando que seu treino reforça e consolida a compreensão da escrita como instrumento de transcrição da fala e da compreensão da ortografia como expressão dos significados. Vários estudos evidenciaram a importância da escrita das letras para a aquisição das relações grafemas-fonemas e também a superioridade do nível ortográfico dos alunos que se submetem ao treino da caligrafia no decorrer do processo de alfabetização. A hipótese é que a atividade motora estimula a memória e força a criança a prestar atenção às palavras de forma mais diferenciada, favorecendo e consolidando a aquisição da leitura-escrita.[35] A falta do treino de caligrafia tem impedido, portanto, que os alunos brasileiros fortaleçam e consolidem a leitura lexical, além de acarretar um efeito extremamente danoso para sua vida escolar: o não-domínio da lógica da acentuação gráfica.

Escrever com letra cursiva exige observação cuidadosa do formato e encadeamento das letras, controle da mão, coordenação do sistema visual, motor e fonológico (ao se pronunciar o som das letras e sílabas que se escreve) e tais aspectos contribuem para impulsionar o desenvolvimento das habilidades de leitura-escrita, consolidando-a. A caligrafia da letra cursiva necessita de prática e implica a aprendizagem de vários conceitos que regem o sistema escrito (direção, movimento, altura, discriminação dos traços, espaçamento), favorecendo o desenvolvimento dos aspectos mecânicos da escrita (pontuação, uso letras de maiúsculas e minúsculas, acentuação). Além disso, desenvolvendo a escrita por meio da caligrafia, a atenção da criança pode ser liberada para a compreensão leitora.[36] Por isso o treino de caligrafia, ao invés de ter sido

33 João B. Oliveira e Roger Beard, *Ensino da língua: o que dizem as evidências*. Brasília, DF: IAB, 2015, p. 70.

34 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012, p. 73. Destaque original.

35 Aloísio P. Araújo (coord.), *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, pp. 96–97.

36 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 44.

abolido, deveria ocupar uma posição relevante nos primeiros anos da escolarização, de maneira a garantir que os alunos consigam escrever as letras corretamente e com segurança.[37]

No Brasil, manter cadernos de caligrafia tornou-se, por décadas, um atestado de incompetência e desatualização profissionais. Ao invés de caligrafia, a moda passou a ser aprender a ler lendo (textos autênticos) e aprender a escrever escrevendo (textos autênticos). E, sem esse treino nos primeiros anos do ensino fundamental, os alunos, em sua grande maioria, se tornaram incapazes de realizar minimamente a escrita cursiva. A dificuldade em dominar a caligrafia cursiva, por sua vez, tem um impacto direto no desempenho escolar, pois muitos alunos acabam desenvolvendo um comportamento de evitação ou esquiva em relação à realização das tarefas que exigem escrita. Eles também apresentam mais dificuldade de concentração em relação ao que escrevem e ao que copiam, pois escrever lhes exige tanto esforço que o fazem de qualquer jeito e sem nenhum controle. É muito comum que boa parte dos alunos não consiga ler o que escreveu em aula. A incapacidade de escrever cursivamente acaba por tornar inúteis e ilegíveis todas as anotações e registros que esses alunos fazem, inviabilizando o uso de seus cadernos como instrumento de estudo extraclasse.

O não domínio da caligrafia e da ortografia sobrecarrega a memória de trabalho, recrutando-a para a realização dos processos básicos de coordenação visomotora, em vez de estar disponível para as demandas abstratas e semânticas da redação. Grande parte de nossos alunos não consegue manter registros escritos das aulas porque não têm controle nenhum da escrita cursiva e possuem muita dificuldade para se manter escrevendo, ainda que por curtos períodos. Estudos indicam que o treino da caligrafia contribui para prevenir diversos tipos de dificuldades relacionadas à escrita nas séries iniciais da escolarização.[38] O domínio da escrita das palavras dá mais segurança ao aluno nas tarefas de produção escrita; ao contrário, quando ele não domina a ortografia das palavras, ele evita usá-las e escrevê-las, limitando sua expressividade escrita.

37 João B. Oliveira e Roger Beard, op. cit., pp. 65–66.

38 Ibid., p. 67.

Abolir os treinos e atividades específicas foi (e continua sendo) uma atitude pedagógica insensata, na medida que ignora que, do ponto de vista neurológico, treinos e repetições beneficiam e ajudam na aprendizagem, desde que realizados de maneira adequada e em períodos curtos e freqüentes.[39] Muito tem se descoberto sobre o funcionamento dos vários tipos de memória e sobre as especificidades dos diferentes aprendizados. Por isso é imperioso que a educação passe a fundamentar toda sua organização nessas novas descobertas. Uma delas é a de que a memorização/aprendizado de um conteúdo depende inteiramente da freqüência com que pensamos nesse conteúdo, bem como no nível de atenção ou concentração dedicados a ele.

> Sua memória não é o produto daquilo que você quer ou tenta se lembrar; ela é um produto daquilo sobre o que você pensa. [...] A memória é o resíduo do pensamento.[40]

Sendo assim, atividades e treinos curtos, porém freqüentes, são excelentes aliados da aprendizagem. E o que caracterizará o bom ensino é o desenvolvimento desse tipo de exercício de maneira equilibrada e motivadora para os alunos. Justamente porque os treinos e repetições prejudicam a motivação dos alunos é que cabe ao bom ensino criar estratégias para que eles sejam aplicados da maneira mais producente possível. Não é possível, na educação escolar, evitar completamente atividades sistemáticas e treinos para se alcançar o domínio e a consolidação de determinados conteúdos e procedimentos cognitivos. A repetição é um procedimento que pode ser muito benéfico para praticamente todo tipo de aprendizagem, embora não seja todo tipo de repetição que funcione, afinal, "o único caminho para a perícia, até onde se sabe, é a prática".[41]

39 Daniel T. Willingham, op. cit.

40 Ibid., p. 57.

41 Ibid., p. 128.

SEQÜELAS NO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE PENSAMENTO

A negação do ensino explícito (condenado como educação "bancária", "transmissiva", "passiva") e a negação da organização progressiva de conteúdos e tarefas, do mais simples ao mais complexo foram outros equívocos das abordagens globais de ensino. Negar a progressão de conteúdos específicos mínimos, sob o argumento de não "fragmentar" o ensino, e ao mesmo tempo favorecer uma abordagem global, na qual diversos conteúdos são abordados dentro de um contexto "significativo", é algo que contraria a própria natureza do aprendizado humano.

Se, por um lado, o contexto de um conteúdo mínimo, específico, deve estar claro para os alunos (e nisso consiste o mérito do bom ensino e dos bons materiais didáticos), por outro, não se pode prescindir do domínio do específico por parte do aprendiz. Afinal, "a cognição no início do treinamento [aprendizado] é fundamentalmente diferente da cognição no final do treinamento".[42] E é diferente porque, conforme o aprendiz consolida informações, idéias, conceitos e conhecimentos em sua memória de trabalho, por meio do aprendizado de conteúdos específicos, mínimos, mais ele adquire bagagem conceitual para impulsionar suas habilidades cognitivas. Sendo assim, sem terem adquirido previamente uma bagagem conceitual que lhes permita desenvolver certas habilidades de pensamento, os alunos, no início da escolarização, não possuem proficiência cognitiva para "pensar criticamente", tampouco para compreender os aspectos contextuais dos conteúdos específicos, como acreditam os idealizadores das abordagens "naturais", globais ou sociointeracionistas de ensino.

Por sua vez, as habilidades de generalizar, relacionar, correlacionar, analisar e sintetizar, seqüenciar, agrupar e organizar idéias e conceitos desenvolver-se-ão apenas depois de o aluno ter adquirido e consolidado uma base de conhecimento factual em sua memória de longo prazo, o que dará suporte para esse desenvolvimento cognitivo. Isso significa que o ensino escolar de maneira alguma pode esquivar-se de ser diretivo, sistemático e com conteúdos progressivamente organizados, pois o que garantirá o desenvolvimento das habilidades de pensamento é

42 Ibid., p. 119.

justamente o aprendizado constante de conteúdos mínimos, específicos e mais simples organizados adequada e progressivamente em direção aos mais complexos.

Ser criativo ou pensar criticamente (observando detalhes, correlacionando-os, transferindo informações a outros contextos, analisando e sintetizando conteúdos), como o fazem os cientistas e os especialistas, não é algo espontâneo, mas uma aquisição que depende de um trabalho cognitivo freqüente e sistematicamente organizado. Ainda que os alunos estejam prontos para compreender determinados conceitos, idéias e situações, isso não significa que estejam igualmente prontos para criar ou pensar criticamente a partir disso. Para ser crítico e criativo diante dos novos conhecimentos e informações é necessário experiência, prática e bagagem factual (uma base adquirida de conceitos e informações). É um grande equívoco das pedagogias críticas partirem do pressuposto de que a simples imersão dos alunos num ambiente escolar significativo e adequadamente "mediado" é suficiente para o desenvolvimento das habilidades de pensamento.

Infelizmente, com o domínio das pedagogias críticas, palavras como "ensino" e "transmissão" viraram tabu, motivo de suspeitas e repreensões. No processo de alfabetização, passou-se a rejeitar os métodos e cartilhas, dando-se prioridade para atividades de imersão e "reflexão" sobre a linguagem. No ensino da língua portuguesa, passou-se a rejeitar o uso das gramáticas para atribuir todo o sucesso pedagógico à ação "motivadora", "inspiradora", "acolhedora", "estimuladora", "mediadora" do professor.

> Pelas mesmas razões que levaram à transformação da gramática tradicional num instrumento de dominação e exclusão social é que a atividade dos lingüistas brasileiros vem sofrendo ataques grosseiros por parte de auto-intitulados "filósofos" que representam, na verdade, a reação mais conservadora (e muitas vezes com acentos claramente fascistas) contra qualquer tentativa de democratização do saber e da sociedade.[43]

O ensino ou transmissão de conteúdos foi rejeitado em prol do "desenvolvimento de atitudes", "habilidades", "competências" e do "pensamento crítico e autônomo". Tudo isso quando a criança ainda nem se

43 Marcos Bagno, op. cit., p. 138.

alfabetizou... Não apenas há confusão sobre o que de fato é proveitoso à aprendizagem das crianças, como se desconsidera que elas não têm bagagem intelectual nem maturidade cognitiva para "dialogar", "discutir", "argumentar" de maneira produtiva para seu próprio aprendizado. Essa visão equivocada desconsidera a própria natureza do pensamento e do aprendizado humanos: para que se desenvolvam habilidades como análise e síntese, é necessário, antes de mais nada, que se tenha uma sólida bagagem de conhecimentos prévios, factuais. A bagagem de conhecimento prévio é indispensável não apenas para as habilidades de pensamento, como também para a facilitação de novas aprendizagens, pois fornece a base para a compreensão e correlação de idéias e conceitos, além de fornecer pistas e apoio para a memória de trabalho.[44]

Nós aprendemos a partir daquilo que já sabemos e só podemos relacionar e correlacionar novas idéias e conceitos quando dispomos de conhecimentos já aprendidos com os quais podemos relacionar os novos. Por isso as analogias[45] são estratégias úteis de ensino-aprendizagem. E por isso dar exemplos concretos nem sempre ajuda os alunos a compreenderem novas abstrações: se eles não tiverem certa bagagem de conhecimento factual que lhes permita sentir familiaridade com os novos conteúdos, nem mesmo os exemplos concretos serão suficientes para consolidar novas aprendizagens:

> Não é a concretude, mas a familiaridade que é importante; muito daquilo com que os alunos estão familiarizados é concreto, porque idéias abstratas são complicadas. Assim, a compreensão de novas idéias é mais uma questão de buscar as antigas idéias corretas na memória de trabalho e reorganizá-las — fazer comparações que não haviam sido experimentadas anteriormente ou pensar sobre algum aspecto que havia sido ignorado.[46]

Isso implica que, antes de se pretender que os alunos desenvolvam habilidades de pensamento (relacionar informações, identificar informações não-explícitas, generalizar e usar informações em situações distintas), é necessário garantir que eles se apropriem de *conteúdos*, *conceitos*,

44 Daniel T. Willingham, op. cit., pp. 48–49.

45 Analogia é a relação de semelhança entre coisas, conceitos, idéias, fatos, circunstâncias.

46 Daniel T. Willingham, op. cit., p. 89.

conhecimento factual ensinado explicita, progressiva e *sistematicamente*, por meio do ensino explícito. Se, por um lado, exigir a memorização de listas de conteúdos avulsos não favorece o aprendizado, por outro lado, desenvolver habilidades de pensamento — como análise, síntese, generalização e agrupamento — sem bagagem de conhecimento factual é algo impossível:

> Pesquisas da ciência cognitiva têm mostrado que os tipos de habilidades que os professores desejam de seus alunos — como analisar criticamente — *necessitam* de extenso conhecimento factual: o conhecimento factual deve preceder as habilidades. A implicação é que os fatos devem ser ensinados, idealmente no contexto das habilidades e idealmente na pré-escola ou mesmo antes.[47]

O conhecimento factual armazenado na memória de longo prazo também torna as novas aprendizagens mais fáceis e rápidas: quanto mais conhecimento armazenado o aluno dispõe, mais rapidamente ele aprende novas coisas. Sendo assim, o quanto uma pessoa já sabe determina o quanto ela pode aprender: novas aprendizagens dependem inteiramente do conhecimento prévio e os estudos já evidenciaram que pessoas com mais informação disponível na memória de longo prazo aprendem mais facilmente. É justamente por isso que os efeitos da abordagem global de ensino são tão catastróficos — porque a lacuna de aprendizagem dos primeiros anos do ensino fundamental vai se agigantando, num efeito de cascata inibidor das possibilidades futuras de aprendizagem: quanto menos os alunos aprendem, menos eles sabem, menos eles lêem e menos compreendem o que lêem. Sendo assim, menos condições eles têm de aprender, num perverso círculo vicioso.

Infelizmente, um dos equívocos da abordagem global de ensino é confundir o mau ensino com o ensino explícito, diretivo, transmissivo, o que, por sua vez, tornou os currículos e as práticas de ensino "anticonteudistas" e, portanto, contraproducentes. Ora, um ensino não apenas pode ser motivador e rico (quando bem conduzido) como também mais adequado à natureza neurológica do cérebro humano. Outro equívoco da negação do ensino "tradicional transmissivo conteudista" é a confusão

47 Ibid., p. 33. Destaque original.

entre a natureza da leitura-escrita (um aprendizado dependente de ensino explícito, sistemático e organizado) com a função discursiva da linguagem verbal. Ignorando tanto a natureza da escrita (código de transcrição dos sons da fala) como a natureza neurológica de seu aprendizado, os teóricos educacionais, nessas últimas décadas, permaneceram "ampliando" as reflexões sobre as funções da leitura-escrita e do seu ensino, ideologizando cada vez mais o processo pedagógico, distanciando a alfabetização e todo o ensino da língua de sua dimensão essencial. Nesse "percurso reflexivo", segundo Rojo, a leitura passou de decodificação grafofonêmica a "ato de compreensão" de textos (como se a decodificação não fosse um ato de compreensão), para, depois, passar a ser um ato de "interação entre o leitor e o autor". A seguir, a leitura passou a ser concebida como acesso aos "discursos" (textos), devendo abranger a compreensão do lugar social do autor e do leitor, bem como as esferas de produção e circulação dos textos.[48]

Essa concepção de ensino da leitura-escrita carrega um grande equívoco: o de que ensinar a ler, desde o início, se equipara a ensinar a compreender. Ao contrário, o início da alfabetização implica: 1) a compreensão do princípio alfabético; 2) o desenvolvimento da leitura grafofonêmica que decodifica a cadeia de letras em sua correspondente sonora (pronúncia da palavra) e, por fim, 3) a automatização da estratégia de leitura grafofonêmica. Somente a partir da evolução da estratégia de decodificação grafofonêmica de leitura em direção à estratégia ortográfica é que os alunos começarão a se tornar capazes de avançar no desenvolvimento da compreensão leitora.

Por outro lado, não se ofereceu aos docentes alternativas práticas de aplicação do socioconstrutivismo. Tinha-se apenas o ideal de alfabetização e sua teoria: *aprende-se a ler, lendo*; *aprende-se a escrever, escrevendo.*[49] E quando os professores mais velhos resistiram a abrir mão do que sabiam ser o melhor para o aprendizado de seus alunos, receberam críticas e foram considerados desatualizados, "resistentes às mudanças", inflexíveis.[50] A partir dessa época nasceu a cultura educacional de que

48 Roxane Rojo, "Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania" em *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2002.

49 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 34.

50 Darcilia Simões, *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p. 49.

os teóricos e acadêmicos são aqueles capazes de "refletir" sobre a educação, de dar o "salto conceitual", enquanto os professores são aqueles que buscam apenas "receitas prontas"...

"Receitas prontas", no entanto, são justamente o campo fértil para os estudos e pesquisas experimentais em educação: trata-se de descobrir quais metodologias são eficientes e quais não são. Negar a importância das técnicas didáticas e metodologias de ensino é manter-se na contramão do bom senso. E atualmente os estudos nas áreas neurocientíficas indicam que os métodos fônicos são os melhores não apenas porque ajudam as crianças a compreender a lógica intrínseca à leitura-escrita, como também a desenvolver as habilidades metalingüísticas necessárias para dominar a língua escrita. O ensino baseado na fônica não tem nada de "mecânico" como o descrevem seus detratores, pelo contrário, ele permite a descoberta da lógica do sistema escrito; permite uma compreensão melhor do funcionamento desse sistema, além de promover a reflexão sobre as especificidades do sistema escrito, ou seja, as habilidades metalingüísticas.[51]

Ao longo das últimas décadas, o ideário das ciências sociais aplicado à educação teve, portanto, efeitos bastante negativos, tanto para a aprendizagem discente, como para a prática docente e valorização do trabalho escolar de uma forma geral, afinal, a cultura antiensino fundamenta-se também na crítica à instituição escolar (considerada como instituição social representante das classes dominantes, disseminadora do conhecimento das elites e mantenedora das desigualdades sociais) e ao tipo de ensino oferecido por ela (considerado ultrapassado, pouco significativo e opressor).

O que essa perspectiva sempre desconsiderou, contudo, foi que a tarefa da escola é justamente desenvolver nos alunos as *habilidades do pensamento abstrato*, pois conhecimentos concretos são adquiridos espontaneamente nas vivências cotidianas.[52] Cabe à escola exatamente transcender o aprendizado espontâneo e não buscar se igualar a ele, como tanto se tentou fazer! Com muito sucesso, aliás...

51 Fernando C. Capovilla, op. cit., pp. 61–62.

52 Daniel T. Willingham, op. cit.

MUDANÇAS DO SOCIOCONSTRUTIVISMO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ALFABETIZADORA

No período inicial da febre socioconstrutivista (com cursos de capacitação docente como o Profa)[53] houve uma rejeição completa em relação ao ensino explícito e sistemático do princípio alfabético e da decodificação grafofonêmica, sob o argumento de que isso comprometeria o desenvolvimento da autonomia intelectual das crianças.[54] A determinação passou a ser a de que a autonomia do aprendiz e o seu tempo de descoberta deveriam ser respeitados. Mesmo diante da não aprendizagem dos alunos, os professores eram proibidos de oferecer aos alunos instruções explícitas e diretivas sobre a relação grafema-fonema e muito menos desenvolver qualquer tipo de atividade que pudesse apoiar-se nessa perspectiva "fragmentadora" ou "mecânica".[55] A *negação do ensino explícito* e da *sistematização progressiva de conteúdos do mais fácil para o mais complexo* acabou levando à negação da própria essência do trabalho pedagógico.[56]

Rotulando o ensino explícito, sistemático e diretivo como "transmissão de conhecimentos prontos" e alegando que a prática e o treino pedagógicos tornavam o aprendiz um ser "passivo" diante do próprio aprendizado, o ideário socioconstrutivista minou a essência do trabalho escolar. Sendo assim, os professores foram impedidos de considerar como tarefa da escolarização o ensino do código escrito. Ao contrário, segundo o novo paradigma, segundo a nova "pedagogia crítica" a dimensão discursiva e expressiva da linguagem[57] é que deveria ser o cerne do ensino escolar. Somente tal abordagem permitiria ao sujeito-aprendiz tornar-se sujeito "ativo" e "autônomo".

Mas... se baseando em quê esses autores chegaram à conclusão de que o ensino diretivo não dá espaço para a subjetividade do aluno? Ou que não lhe dá voz?! Muito pelo contrário: só terá voz o aluno que

53 MEC, *Programa de formação de professores alfabetizadores – Guia do formador*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2001.

54 Maria da Glória Seber, op. cit., pp. 218–219.

55 Ibid., p. 128.

56 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 217.

57 Kenneth Goodman e Yetta Goodman, "Twenty questions about teaching language" em *Educational Leadership*. 1981, pp. 437–442.

dominou as bases que sustentarão seus aprendizados futuros e que lhe permitirão criar e se expressar cada vez mais e melhor![58] Não é à toa que, mesmo depois dos cinco primeiros anos do ensino fundamental, as crianças permanecem cometendo erros gravíssimos de ortografia: elas não tiveram ensino adequado e muito menos tempo de treino para se apropriarem da escrita ortográfica.[59] Essa visão ignora que as regras ortográficas acabam por facilitar a leitura após a alfabetização e não dificultá-la, uma vez que a ortografia expressa não apenas a transcrição dos sons da fala, mas também informações morfológicas, ou seja, relacionadas ao significado e função das palavras na estrutura da linguagem. No início da alfabetização, as crianças, ao compreender o princípio alfabético e a relação letra-fonema, freqüentemente escrevem como se fizessem a transcrição direta dos sons da fala. É por isso que vemos grafias como "akele menino saio de caza atrazado". Uma vez que o foco do ensino agora é o aspecto discursivo, comunicativo da linguagem, os erros ortográficos, de concordância e até sintáticos passam a ser minimizados, sob o argumento de que não causam prejuízos (ou "ruídos") na comunicação.[60] Mas, ao contrário do que os socioconstrutivistas acreditam, isso não é expressão da criatividade infantil ou de sua habilidade de lidar com a língua, mas tão-somente sua imaturidade no uso e no domínio do sistema escrito. E é por isso que o ensino escolar é necessário: para ajudar as crianças a dominarem o sistema escrito de sua própria língua. E isso não tem nada a ver com impor a escrita das "classes dominantes" ou o "saber das elites", mas sim instruir e garantir às novas gerações o acesso à linguagem culta e padrão.

Segundo Capovilla,[61] tal perspectiva teórica não apenas contraria as evidências científicas sobre como se alfabetizar as crianças, como também carrega o risco enorme de se tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, na medida em que se lhes nega o ensino baseado na decodificação e codificação grafofonêmica; e de se tratar as crianças sur-

58 Daniel T. Willingham, op. cit.

59 Luiz Carlos Cagliari, op. cit., p. 127.

60 Darcilia Simões, op. cit., p. 61.

61 Fernando C. Capovilla, "Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes" em *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, pp. 190 e ss.

das ou com deficiência auditiva como se fossem ouvintes, na medida em que são incluídas em classes regulares que não contam com professores bilíngües e que, portanto, não usam a LIBRAS.

Assim, condicionados pelos currículos, por sua formação docente e pelas determinações das diretrizes didático-metodológicas, os professores alfabetizadores foram obrigados a priorizar apenas a dimensão semântico-discursiva da linguagem e até aspectos cognitivos (raciocínio e "pensamento crítico"), em vez de se aterem ao aspecto específico e fundamental da aquisição da leitura-escrita: a compreensão do princípio alfabético e o domínio da decodificação grafofonêmica.

Questões completamente alheias ao processo de ensino-aprendizagem em si e a seus aspectos didático-metodológicos — como a dimensão política da alfabetização, por exemplo — começam a ser "discutidas" e trazidas para a sala de aula, confundindo os objetivos e metas da alfabetização e do ensino de língua portuguesa.

A prioridade da prática docente deixou de ser o ensino (enquanto transmissão de conteúdos) e passou a ser o "respeito pelo tempo e a individualidade de cada estudante". Dessa forma, tornou-se prática comum os professores esperarem durante meses pelo avanço das crianças em direção a uma escrita "mais próxima da convencional", segundo as etapas previstas pela PLE.[62] Proibidos de oferecer "respostas prontas" ou "atividades fragmentadas" aos alunos, os professores foram orientados a reduzir sua prática pedagógica a indagações e situações "contextualizadas" de uso da linguagem.[63]

Os professores alfabetizadores passaram a viver uma verdadeira inquisição, um verdadeiro período de caça às bruxas, sendo rigorosamente vigiados e repreendidos em relação a qualquer tipo de prática alfabetizadora tradicional, agora consideradas "mecanicistas", "fragmentadoras", "descontextualizadas".

> O treino das vogais deve ser descartado, não apenas em razão das dúvidas que qualquer tipo de condicionamento desperta, mas também porque nenhum treinamento tem chance de estimular aprendizados significativos para o professor e para a criança. Isso porque, para a criança, é essencial acreditar

62 Ibid., pp. 175–177.

63 Darcilia Simões, op. cit., p. 61.

na própria capacidade de construir e organizar informações abstratas de diferentes situações vividas, nas quais escrita e leitura estão presentes. À medida que tais informações são reelaboradas, em virtude de aquisições novas, a criança cria maneiras próprias de compreender de que modo as letras se combinam na formação das palavras.[64]

Ao analisar o percurso da educação nacional nas últimas décadas, pode-se perceber que toda a produção acadêmica baseada na PLE serviu apenas para criar e propagar uma concepção idealizada de alfabetização, completamente incompatível com a realidade. Com o tempo, essa concepção idealizada espalhou-se dos cursos de capacitação e atualização docente para os próprios cursos de formação em pedagogia, de maneira que os novos professores recebiam-na como a verdade absoluta e inquestionável sobre alfabetização. Depois de décadas de formação docente socioconstrutivista, os novos professores sequer conheciam os métodos sintéticos e muito menos ousavam conhecer, tamanho foi o preconceito que se criou a respeito das "velhas práticas tradicionais" de alfabetização. Foram formados a partir da idéia de que não cabe à escola "adestrar" os alunos ensinando-lhes apenas a decodificação grafonêmica, mas sim formar o "cidadão consciente".[65]

O resultado dessa mudança de paradigma[66] — dos métodos e instrução externa para o desenvolvimento integral do aluno-sujeito-aprendiz — foi a mais completa *desestruturação de toda prática pedagógica*, na medida em que o uso de qualquer tipo de método de ensino passou a ser proibido, ao mesmo tempo em que não se ofereciam elementos ou recursos para que os professores soubessem como proceder em sala de aula.

Ao abolir cartilhas, métodos de alfabetização e gramáticas, criou-se um espaço para a *improvisação pedagógica travestida de "busca por um equilíbrio nas práticas de alfabetização e letramento"*. Tal situação foi (e ainda está sendo) extremamente nociva para a educação nacional, transformando a maioria de nossas escolas em *palcos de experimentação e improvisação pedagógicas*, com critérios pouco ou nada claros de ensino e avaliação de aprendizagem.

64 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 39.

65 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 131.

66 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 19.

> Quando a prioridade se volta para as condições favoráveis à aprendizagem, métodos de alfabetização e técnicas de ensino são jogados fora. Eles se tornam inúteis, já que só dificultam o domínio da base conceitual da escrita, exatamente porque desconsideram os processos de construção e reconstrução das hipóteses, sem os quais a criança não transforma a escrita numa conquista própria.[67]

Professores de 1° a 3° ano começaram a passar os anos letivos esperando que seus alunos "avançassem" nas suas hipóteses de leitura, consumindo um tempo precioso da escolarização para, no final, não promover o aprendizado correto da leitura-escrita! Mesmo promovendo "reflexões" e "questionamentos", mesmo levando as crianças a atentarem para as inconsistências de sua escrita, a maioria dos professores não consegue fazer com que seus alunos descubram o funcionamento da escrita. E a não-alfabetização de parte dos alunos tem sido a regra e não a exceção em nosso sistema de ensino...

Dessa forma, grande parte dos alunos brasileiros acaba chegando ao 3°, 4°, 5°, 6° anos semi-alfabetizados ou mesmo analfabetos, conforme seu nível de facilidade ou dificuldade no trato com a linguagem. Muitos avançam pelas séries do ensino fundamental "lendo" apenas por reconhecimento visual global das palavras, e não por decodificação grafofonêmica. Sendo assim, quando se deparam com palavras longas ou desconhecidas, são incapazes de ler: eles simplesmente adivinham... Mas, do ponto de vista socioconstrutivista, a tentativa de reconhecimento visual global das palavras feita pelas crianças é leitura autêntica e não apenas uma estratégia falha e parcial de desvendar o código escrito.[68] Ainda assim, teóricos e burocratas atribuem essa lentidão epidêmica ou à má intervenção pedagógica ou à imaturidade psicogenética dos alunos.[69] Mas... Não seria mais sensato usar o tempo de sala de aula para ensinar, efetivamente, as coitadas das crianças?!

O ensino também passou a ser dominado por atividades coletivas: discussões, reflexões, dinâmicas e trabalhos em grupo... Cada vez mais o desempenho individual foi diluído no espaço coletivo da mediação

67 Ibid., p. 137.

68 Ibid., p. 62.

69 Ibid., p. 61.

e da interlocução.[70] A escola não apenas deixou de alfabetizar nos dois primeiros anos, como, posteriormente, com todo o currículo do ensino fundamental organizado nos moldes socioconstrutivistas, ceifou qualquer oportunidade do aluno consolidar a alfabetização e desenvolver a leitura fluente e a escrita ortográfica, uma vez que as atividades desenvolvidas praticamente em nada contribuem para esse aprendizado.

As crianças sem dificuldades de aprendizagem até conseguiam, mais ou menos no tempo previsto, atingir a tal da "hipótese alfabética" com esse desensino, mas, aquelas com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, déficit sensorial ou cognitivo (e que não tinham condições de, por si mesmas, compreenderem que a escrita é um código visual que transcreve os sons da fala), passaram a enfrentar um verdadeiro calvário escolar. Para elas, o "novo paradigma" resultou no absoluto martírio e, claro, no inevitável fracasso escolar. E mesmo aquelas sem nenhum tipo de problema de aprendizagem carregam definitivamente as seqüelas ortográficas e de incompreensão leitora desse equívoco pedagógico.

Ainda hoje os jovens professores, inexperientes e impregnados pelas falácias de sua formação universitária, acabam se angustiando e se desesperando ao perceber que, a despeito de tantas atividades de imersão e de uso social da língua, a escrita não "se desenvolve" espontaneamente nos alunos. O ano letivo transcorre sem que a maioria deles elabore as hipóteses de leitura-escrita a contento. Muitos se sentem absolutamente perdidos e impotentes diante do não aprendizado de seus alunos. Outros começam a buscar conselhos e orientações com professores veteranos; ou começam a buscar pelos métodos "tradicionais", burlando os currículos e recomendações (na verdade, proibições) de gestores e supervisores pedagógicos, lançando mão de atividades ditas "mecanicistas" ou "adestradoras". A maioria pede ajuda a seus pares, pessoalmente ou nos grupos das redes sociais, mas evita pedir ajuda aos "especialistas", pois geralmente são tratados como incompetentes, sob argumentos como: não sabem aplicar ou "trabalhar" o socioconstrutivismo em sala, "não entendem a proposta socioconstrutivista", "não estão dando tempo suficiente aos alunos" ou "não existem receitas prontas"...[71]

70 Elísia Paixão Campos, *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2014, p. 21.

71 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 53.

É com intenso sentimento de culpa, insegurança e de incompetência profissional que parte deles, diante da não aprendizagem de seus alunos, decide lançar mão desses procedimentos considerados mais "tradicionais" e "mecânicos", pois temem enfrentar o fantasma da teoria psicogenética, ainda que a realidade da prática pedagógica os obriguem a isso. Geralmente recorrem a tais práticas "reducionistas" como último recurso para cumprir as metas de alfabetização estipuladas pelas Secretarias Municipais de Educação. Passam, então, a usar de uma miscelânea de atividades, misturando práticas de silabação com atividades fônicas. Geralmente fazem isso de maneira velada, com medo de serem repreendidos e retaliados.

Enquanto isso, os "especialistas" permaneceram ignorando a ineficiência do socioconstrutivismo e atribuindo, explícita ou implicitamente, a responsabilidade do fracasso do ensino nacional aos professores ou a fatores socioeconômicos como falta de investimentos e políticas públicas. Mas essa argumentação não se sustenta do ponto de vista da ciência, não correspondendo às evidências dos estudos científicos.[72]

Por inexperiência e por falta de organização curricular, ainda hoje muitos professores trabalham de maneira pouco ou nada estruturada em relação à organização e seqüência dos conteúdos. Eles simplesmente não sabem como organizar as atividades pedagógicas não apenas porque possuem uma compreensão "psicogenética" equivocada do processo de alfabetização, como também porque não têm o menor preparo e experiência para fazê-lo. Essa falta de sistematização e de materiais didáticos adequados, a necessidade de seguirem currículos absurdos baseados em práticas globais de ensino, a condenação de atividades específicas e treinos (considerados como "descontextualizados", "mecanicistas" e "não-significativos"), e ainda a necessidade de cumprir a agenda de projetos temáticos escolares faz com que se passem os primeiros cinco anos do ensino fundamental sem que as crianças aprendam o básico sobre leitura, escrita e operações matemáticas.

Ao contrário do que se faz nos sistemas de ensino dos países cuja educação é referência nacional — ou seja: ênfase no uso do tempo escolar com tarefas de instrução explícita e de treino de conteúdos, além do uso de métodos e cartilhas que orientem e organizem a prática docente

72 Aloísio P. Araújo, op. cit., p. 93.

— aqui no Brasil gasta-se o tempo com "diálogos", "discussões", "reflexões" e demais atividades pouco diretivas, ignorando-se o principal:

- Aprender a decodificar é mais importante do que decorar palavras. Crianças que utilizam apenas os *basal readers* apresentam sérios problemas de decodificação;
- Um método de alfabetizar com as seguintes características produziu ganhos muito maiores do que os demais: regularidade símbolos-sons, vocabulário amplo mas controlado, introduzido sistematicamente, copiar letras, palavras e frases dizendo a que símbolo corresponde as palavras, ler textos com ênfase num fonema em particular;
- O que os professores fazem não é predizível, tem enorme importância e precisa ser investigado de forma quantitativa, em conjunção com estudos sobre métodos em salas de aula;
- É pouco relevante perguntar ao professor sobre o que ele faz ou pensa que faz, bem como analisar diários dos professores, para se chegar a alguma conclusão segura sobre o efeito de métodos ou da ação de professores e observar o que efetivamente ocorre na sala de aula.[73]

Infelizmente, apesar de os índices de qualidade do ensino estarem caindo ano a ano, desde que o socioconstrutivismo, de meados dos anos 80 para cá, começou a dominar a educação nacional, a recomendação ainda é a de que o ensino deve ser global e significativo,[74] e não "mecânico". Mesmo nos dias de hoje os jovens docentes nem sequer cogitam questionar a veracidade das "reflexões" socioconstrutivistas, pois é apenas isso que se ensina nas universidades e faculdades de pedagogia, além dos cursos de formação continuada promovidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação de todo o país. Há décadas os professores têm entrado em suas salas de aula munidos apenas dessa desinformação teórica e trabalhado a partir dela, tendo, inclusive, apenas materiais didáticos também elaborados segundo essa

73 Ibid., pp. 93–94.

74 Maria da Glória Seber, op. cit., pp. 134–135.

abordagem.[75] Qualquer menção ao ensino explícito e diretivo ainda é considerada como nociva ao desenvolvimento da criança.

> [...] Se o adulto não atrapalhar, toda criança tem possibilidade de elaborar respostas criativas para construir em bases sólidas seu conhecimento acerca da língua escrita. Para tanto, precisa de um misto de liberdade, para agir sobre o material gráfico do modo que tiver condições de fazê-lo, e de orientação, para tomar consciência das próprias ações. [...] À medida que é questionada, a criança introduz por si só reformulações na sua maneira de pensar a escrita. O professor precisa dar o tempo necessário para que as hipóteses sejam reconstruídas e para que a aproximação com a língua escrita seja cada vez maior.[76]

Com medo de atrapalhar o aprendizado e de retardar o processo de alfabetização de seus alunos, os professores têm passado o ano letivo aplicando atividades para "estimular" os alunos a desenvolverem suas hipóteses de leitura, ao invés de ensinando-os explicitamente. No entendimento da maioria dos professores alfabetizadores formados (ou desinformados) pelo *establishment* socioconstrutivista, atividades de fônica, bem como o ensino explícito da relação grafema-fonema, ainda constituem verdadeira heresia, uma violência contra o desenvolvimento espontâneo da escrita infantil:

> — O que o professor pode fazer para que a criança descubra mais rapidamente o traço de sonoridade das letras?
>
> — Continuar propondo escritas, leituras, perguntas, desafios, enfim, estimulando o raciocínio da criança para que ela evolua intelectualmente. Ele deverá agir assim se o objetivo for verdadeiramente a construção de conhecimentos novos. Não consigo vislumbrar outro caminho [...]. Estimular o raciocínio, veja bem. Treinamentos? Nunca ele deverá estimular qualquer criança a dar respostas condicionadas, porque além de o treino não acelerar o processo de aprendizagem, atrapalha o desenvolvimento.[77]

75 Ver o capítulo "Alfabetização no Brasil: políticas e práticas" em *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Editora, 2005, pp. 107–138.

76 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 105.

77 Ibid., pp. 117–118.

Na maioria das escolas do país, portanto, a escolha das práticas pedagógicas e materiais didáticos ficou a critério dos professores, embora a vigilância sobre essas escolhas tenha se mantido sempre intensa. Cada professor passou a buscar o que percebia ser melhor para ajudar os alunos a desenvolverem as tais hipóteses de escrita. Mas essa aparente "liberdade" pedagógica ou "autonomia docente" constituiu, na prática, o desmantelamento da ação docente aliado à atribuição de toda responsabilidade aos professores pelo processo de ensino-aprendizagem. O posicionamento antiensino e antiescola em muitos autores chega a ser risível.

> [...] Elas [as crianças] contam ainda com uma capacidade enorme de análise da linguagem oral, o que irão perder logo que entrarem na escola, sufocadas pelo modo como se ensina a língua portuguesa, tomando-se a escrita ortográfica como base para tudo. [...] A escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala e da fala de seus colegas para a partir daí ensinar o que deve. A escola parte de um abecedário e de uma fala típica completamente estranha à criança.[78]

Alfabetizar passou a ser sinônimo de criar "situações autênticas e motivadoras de leitura e escrita" e promover "questionamentos" que impulsionem o levantamento das hipóteses de leitura pela criança... Tratou-se de implantar no sistema educacional brasileiro a concepção antiensino e antitransmissão de "conhecimentos prontos", *mas responsabilizando apenas os professores pelos seus resultados...*

No artigo "Alfabetização, o duelo dos métodos" do livro *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*, Luiz Carlos Cagliari, lingüista e professor doutor titular da Unicamp, discute a questão dos métodos de alfabetização. Traça uma história dos métodos e cartilhas comumente usados no Brasil, entre o século XIX e XX, descrevendo as principais características e autores de cada método, sem, contudo, posicionar-se a favor ou contra um ou outro. No entanto, seu posicionamento é claro quando atribui ao professor o papel principal e quiçá exclusivo de agente alfabetizador das crianças.[79]

78 Luiz Carlos Cagliari, op. cit., p. 25.

79 Luiz Carlos Cagliari, "Alfabetização, o duelo dos métodos" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007, pp. 66–67.

Assim, ainda hoje, muitos professores temem "atrapalhar" o desenvolvimento da escrita de seus alunos se lançarem mão do ensino diretivo e explícito, pois é isso que os especialistas lhes dizem.[80] Continuam a cumprir com o currículo e a gastar a maior parte do tempo em sala com as práticas globais "significativas" e "reflexivas" de alfabetização, primeiro porque são obrigados, segundo porque é apenas isso que aprenderam e têm em mãos nos livros e materiais didáticos recomendados e, terceiro, porque eles mesmos acreditam que seus alunos têm condições de generalizar suas hipóteses e, dessa forma, passar a ler e escrever de maneira "mais próxima" do sistema convencional de escrita. Mas, ainda que as crianças passem a fazer tais generalizações, elas não estão devidamente alfabetizadas. Um dos grandes problemas da abordagem construtivista consiste justamente em considerar como *leitura e escrita efetivas* o que não passa de *tentativas das crianças de compreender o código escrito*. Considerando que a leitura-escrita "evolui" por ser parte natural do desenvolvimento cognitivo, os socioconstrutivistas passaram a considerar os erros não como o não-saber da criança, mas como manifestações da escrita não totalmente desenvolvida e, portanto, ainda "não-convencional". Mas não se trata de as crianças estarem "lendo" ou "escrevendo" de maneira "não-convencional". Elas estão adivinhando, pois não sabem ler! Estão, no máximo, memorizando a forma global das palavras mais comuns e freqüentes, interiorizando tal prática como se fosse leitura efetiva. Além disso, "explorar as palavras do universo imediato da criança" ou "fazer um paralelo entre o que se fala", o que se escreve e o que se lê, em nada poderá contribuir para a alfabetização dos alunos nem para seu posterior domínio da linguagem escrita se eles não contarem com um processo adequado de ensino! E, pior ainda, será acreditar que a "postura tradicional do *certo/errado*" atua como um entrave no processo de ensino-aprendizagem escolar.[81]

As tentativas (incorretas) das crianças de escrever não correspondem, em absoluto, a qualquer fase "natural" de um possível "desenvolvimento da escrita", como apregoam os socioconstrutivistas. Muito pelo contrário! E, quando avançam pelas séries do ensino fundamental sem saber como escrever palavras simples, trata-se do mais triste efeito

80 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 151.

81 Darcilia Simões, op. cit., pp. 58–59. Destaque original.

da falta de ensino a que as crianças foram submetidas. Essa incapacidade de escrever palavras simples tornou-se uma regra entre os alunos brasileiros, não exceção. Alunos de 6º, 7º, 8º e 9º ano nos surpreendem perguntando coisas como: "Professora, como se escreve *adversário*?", "Como se escreve *transposição*?", "Como se escreve *hipótese*?", "Como se escreve *conseguisse*?".

Diante de todas as evidências acumuladas atualmente sobre as bases neurológicas da aquisição da escrita, continuar a defender a abordagem socioconstrutivista de ensino é uma verdadeira irresponsabilidade acadêmica. No entanto, é exatamente isso que os futuros professores alfabetizadores do Brasil estão aprendendo em sua formação docente, pois praticamente a totalidade dos cursos de pedagogia do país baseiam seus currículos inteiramente na PLE associada às teorias discursivas da linguagem.

Não é à toa que ao avançarem nos anos escolares, os alunos passam a ter muita dificuldade para ler e compreender qualquer tipo de texto: eles não lêem, mas adivinham a maior parte das palavras. E adivinham erroneamente! Isso pode ser comprovado por meio de uma simples aula de leitura em voz alta.

> Cada criança recebeu uma cópia do folheto para fazer a leitura silenciosa. Durante a atividade, notou-se que a leitura não era linear, ao contrário, as crianças realizaram um trabalho de exploração, identificando alguns sinais significativos: as figuras, o visual do escrito, a disposição das palavras e figuras, o tamanho das letras e do papel, as palavras já vistas em outro contexto etc. após a leitura silenciosa, iniciamos a confrontação de hipóteses:
> — Professora: O que esse texto contém?
> — Aluno: Figuras...
> — Aluno: Palavras...
> — Aluno: Letrinhas...[82]

A má alfabetização ou mesmo a não-alfabetização é perfeitamente constatada nos anos seguintes do ensino fundamental. É nítido para os professores do 6º ao 9º ano que a maioria dos alunos não sabe ler e escrever adequadamente e que, portanto, a aprendizagem das demais matérias se torna inteiramente comprometida para eles.

82 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., pp. 54–55.

Inventar escritas e escrever incorretamente não constituem "verdadeira escrita", como afirmam alguns autores, como Seber. Não constituem, tampouco indício de que a criança está passando por uma fase natural de "desenvolvimento da escrita". A realidade é outra: elas não sabem ainda ler e escrever. Elas estão simplesmente tentando aprender! E muitas delas permanecerão sem saber até o final do ensino fundamental, pois não serão ensinadas da maneira adequada, mas serão entregues a si mesmas para "aprenderem a ler lendo" e "aprenderem a escrever escrevendo".[83] O antiensino consome praticamente todo o tempo útil das criança em sala de aula com atividades de "ler" e "escrever", mesmo que "de maneira não-convencional". É simplesmente uma irresponsabilidade sem tamanho. Um crime.

Para os construtivistas, portanto, o não-saber das crianças foi considerado "escrita espontânea" e, como tal, a expressão de uma fase ou nível de evolução da escrita. E, conforme os resultados dos estudos experimentais nas áreas de psicologia cognitiva e neurociência da leitura passaram a refutar solidamente os pressupostos socioconstrutivistas, os teóricos reflexivos passaram a problematizar o óbvio e a "refletir" sobre seus próprios discursos,[84] tentando justificar seus pressupostos teóricos,[85] mas sem abrir mão de suas crenças e, portanto, sem proceder a nenhuma mudança concreta nas diretrizes educacionais do país.

Hoje os resultados disso tudo estão mais evidentes do que nunca: seqüelas profundas, severas e permanentes nas competências de leitura e escrita dos alunos brasileiros. O desempenho deles nas avaliações nacionais e internacionais evidencia claramente que a falta de ensino explícito e de sistematização de conteúdos progressivos está dificultando — e muito — a aprendizagem escolar de nossas crianças e jovens. Já passou da hora de a educação brasileira deixar de se aferrar a aspectos político-ideológicos ultrapassados e se atualizar, fundamentando sua organização e estrutura nas novas ciências do aprendizado. Com o avanço espetacular dessas novas áreas de estudo da aprendizagem e do comportamento humanos — psicologia cognitiva, psicologia

83 Ibid., p. 90.

84 Isabel C. A. S. Frade, "Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais" em *Revista Educação*. Santa Maria, RS: UFSM, 2007, vol. XXXII, n. 1, pp. 21–40.

85 Telma Weisz, op. cit., p. 165.

evolucionista e as neurociências — não faz mais sentido que a educação permaneça apegada às velhas e pseudocientíficas abordagens ideologizadas das ciências sociais. Os custos desse tipo de apego ao passado têm sido perniciosos demais.

Capítulo VIII

Relativismo pedagógico

A escola da liberdade não é aquela que deixa a criança escolher os textos que ela deseja aprender, mas sim aquela que ensina rapidamente a criança a decodificar — o único método que lhe permitirá apreender por si só as palavras novas, adquirir sua autonomia e se abrir para todos os campos do saber.[1]

Como vimos, o casamento teórico entre socioconstrutivismo, WL, o sociointeracionismo de Vygotsky e outras disciplinas fundamentadas no materialismo dialético marxista, como a lingüística enunciativa, por exemplo, foi responsável, na área pedagógica, por mudanças profundas na concepção de alfabetização e de ensino da língua. Essas mudanças também fundamentaram a cultura antiensino e implantaram o *relativismo pedagógico* baseado no pensamento politicamente correto.

Segundo o paradigma socioconstrutivista, os erros que as crianças cometem no decorrer da aprendizagem são parte natural do processo de aquisição da língua escrita, sendo, portanto, necessário iniciar um movimento para "despatologizar" os erros. Os socioconstrutivistas impuseram

1 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.* Porto Alegre, RS: Penso, 2012, p. 346.

a si mesmos a missão de combater a "educação tradicional" e todos os seus conceitos e valores, começando pela relativização do certo e do errado. Para eles, a educação "tradicional" peca ao considerar as "inconsistências" dos alunos como erros a serem corrigidos, eliminados, sanados, tal qual uma doença. No "novo paradigma" os erros devem ser analisados e compreendidos, mas não corrigidos com o objetivo de serem "eliminados". Na perspectiva socioconstrutivista, o professor deve, antes, levar os alunos a refletir sobre suas produções, a identificar suas "inconsistências" e a "reelaborá-las".

O novo paradigma pretendeu, ainda, opor-se à visão tradicional de ensino como processo "transmissor de conhecimentos e informações" destinado a alunos "passivos/receptivos" desses conhecimentos. Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem é confundido com as possíveis fases do desenvolvimento cognitivo natural, espontâneo e intrínseco à criança, o aluno agora não deve mais ser considerado como um aprendiz que comete erros, mas como um ser em desenvolvimento ou, ainda, como o "sujeito do próprio aprendizado".

Os erros de aprendizagens passam a ser denominados "inconsistências" e interpretados como expressões da "fase cognitiva" do aluno, de sua autonomia diante das tentativas de "construir" a própria escrita. Os erros deixam de ser diretamente corrigidos e passam a ser analisados sob a luz da PLE. Correções comuns, realizadas com as canetas vermelhas, passaram a ser praticamente proibidas, considerada uma verdadeira aberração pedagógica. Os erros, de qualquer natureza, passaram a ser cada vez mais aceitos devido ao receio de que as correções atrapalhassem ou tolhessem o processo espontâneo de desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

> Ao afirmar que suas crianças escrevem errado, você colocou em primeiro plano o seu ponto de vista, julgando-as como ignorantes. Eu tenho ressaltado nos nossos encontros que a ignorância é do adulto e não das crianças. Ele desconhece as formas de escrita que se afastam das convencionais e, como conseqüência, não valoriza o empenho das crianças para chegar a compreender o funcionamento e o valor da língua escrita.[2]

2 Maria da Glória Seber, *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 127.

A confusão entre a natureza do aprendizado da leitura-escrita (dominar o código escrito) e sua função (ler para aprender e conhecer, após o domínio do código), portanto, resultou na inversão de valores básicos do processo de ensino-aprendizagem e, por conseguinte, nessa transformação de conceitos como os de certo-errado. Depois de confundida com a linguagem verbal, a escrita é concebida como objeto sócio-histórico "formador dos sujeitos em interação" e não mais como um objeto de aprendizado. A leitura-escrita deixa, portanto, de ser considerada como fruto do trabalho escolar, do ensino ou, pelo menos, deixa de ser sua prioridade: o importante agora são as "interações sociais", a "construção do sujeito autônomo" ou do "cidadão crítico". Sendo assim, "as interações da criança com os escritos constituem o eixo do trabalho pedagógico. Nas aulas são valorizadas as atividades e as produções infantis, mesmo quando elas se distanciam das convencionais".[3]

Certo e errado passaram a ser vistos como uma "dicotomia" que não corresponde aos usos da língua pelas pessoas, mas se limita apenas ao ensino tradicional de uma gramática ideal.[4] Certo e errado passam a ter uma conotação muito negativa, como se, ao aceitar a existência dos erros, os professores (ou a escola) estivessem "rotulando" ou "diagnosticando" os alunos de maneira equivocada e preconceituosa. E, da mesma maneira que não cabia mais à escola ensinar sobre a estrutura, o funcionamento e as regras da linguagem escrita (porque as crianças dominam a linguagem verbal espontaneamente), não lhe cabia mais corrigir as produções discentes a partir do critério "certo x errado".

> Ninguém comete erros ao falar sua própria língua materna, assim como ninguém comete erros ao andar ou ao respirar. Só se erra naquilo que é aprendido, naquilo que constitui um saber secundário, obtido por meio de treinamento, prática e memorização: erra-se ao tocar piano, erra-se ao dar um comando ao computador, erra-se ao falar/escrever uma língua estrangeira. A língua materna não é um saber desse tipo: ela é adquirida pela criança desde o útero, é absorvida junto com o leite materno.

3 Maria Cecília O. Micotti (org.), *Leitura e Escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, SP: Contexto, 2009, pp. 28–29.

4 Lívia Suassuna, "A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional" em *Ensaios da Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife, PE: UFPE, 2006, pp. 69–84.

Por isso qualquer criança entre os 3 e 4 anos de idade (se não menos) já domina plenamente a gramática de sua língua. O resultado disso é, como diz Perini, que "nosso conhecimento da língua é ao mesmo tempo altamente complexo, incrivelmente exato e extremamente seguro".[5]

Na prática, o relativismo pedagógico e a tendência de se problematizar quaisquer aspectos do processo ensino-aprendizagem levaram à completa *permissividade pedagógica*. A necessidade pós-modernista de discutir e tecer "reflexões" sobre qualquer aspecto da realidade social serviu apenas para dificultar e obscurecer os objetivos e metas da ação pedagógica, retirando-lhe seus principais instrumentos de intervenção: transmissão de conteúdos (ensino!), correção e avaliação. Não apenas não se ensinava mais, esperando que as próprias crianças "elaborassem suas hipóteses" e "construíssem seu conhecimento" sobre a leitura-escrita, como também não se corrigia mais, esperando que as crianças o fizessem por si mesmas, por meio de conflitos, reflexões e autocorreções...

Minha opinião é a de que as crianças devem poder escrever o que quiserem, como quiserem. A professora deve orientar quanto à forma do que se vai escrever, um bilhete, uma história, uma carta etc. A partir da produção de textos das crianças, podem-se fazer comentários a respeito de tudo o que se achar relevante, da ortografia à análise discursiva do texto produzido. [...] Em resumo, as crianças ainda na fase de alfabetização, demonstram capacidade para produzir textos espontâneos. Nesse processo, ao enfrentarem o desafio de novas palavras, constroem hipóteses sobre a ortografia, sem perder a facilidade de expressão que já adquiriram oralmente. Deixar que os alunos escrevam redações espontâneas não dando muita atenção aos erros ortográficos e apostando na capacidade das crianças de escrever e se *autocorrigir* com relação à ortografia é de fato um estímulo e um desafio que o aluno sente no seu trabalho, uma motivação verdadeira para a escrita. Essa é a melhor forma de valorizar as atividades dos alunos.[6]

5 Marcos Bagno, *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, p. 113.

6 Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, pp. 106–107. Destaque nosso.

O próprio conceito de gramática passou a ser problematizado até passar a significar o conjunto de saberes e regras que cada falante aprende no decorrer da aquisição da língua, ou seja, gramática passou a ser o conhecimento espontâneo e intuitivo do falante. O "certo" e "errado" deixam também de existir do ponto de vista gramatical,[7] e surgem propostas de transformação da gramática normativa. Do ponto de vista do ensino de gramática, surge a proposta de se substituir o certo e o errado por "uso adequado" e "uso inadequado"[8] da linguagem. O medo de se melindrar o aluno e de ser politicamente incorreto passam a dominar o ensino. Não tarda para que o próprio ensino da gramática normativa seja inteiramente rejeitado e substituído pelo "desenvolvimento de habilidades e competências lingüísticas".[9] O objetivo do ensino de português deixa de ser levar os alunos a compreender a estrutura da língua e a lógica de seu funcionamento, a conhecer e dominar suas regras básicas e passa a ser "ensinar o aluno a pensar criticamente", "desenvolver suas competências comunicativas", a "se posicionar no mundo enquanto cidadão", "reconhecer os diversos discursos".

> Daí a nossa proposta ser a de desenvolver a competência comunicativa abrindo a escola para todos os discursos, incluídas aí todas as variedades lingüísticas, que são, na verdade, reflexo de discursos diversos.[10]

O meio pelo qual esses nobres objetivos (desenvolver a competência comunicativa em todos os discursos) seriam alcançados seria a transformação da gramática dita "tradicional", normativa ou descritiva, por novas "gramáticas": a "gramática de uso"[11] e a "gramática reflexiva".[12] Os procedimentos básicos e essenciais do processo de ensino aprendizagem — instruções explícitas, aulas expositivas, baterias de exercícios

7 Luiz C. Travaglia, *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009, p. 66.

8 Ibid., p. 29.

9 Ibid., p. 67.

10 Ibid., p. 64.

11 Ibid., p. 111.

12 "A *gramática reflexiva*, segundo Soares, é uma gramática em explicitação, que surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e será usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente" (Ibid., p. 142).

e atividades específicas, treinos diversos, correções, avaliações — passaram a ser vistos como instrumentos de opressão do aluno, como meios de tolhimento de sua expressão escrita espontânea.[13]

> Certo e errado são conceitos pouco honestos que a sociedade usa para marcar os indivíduos e classes sociais pelos modos de falar e para revelar em que consideração os tem, se são pessoas que gozam de influência ou ocupam posições de prestígio ou não, se exercem o poder instituído ou não etc. Essa atitude da sociedade revela seus preconceitos, pois marca as diferenças lingüísticas com marcas de prestígio ou estigmas. A escola, incorporando esse comportamento preconceituoso da sociedade em geral, rotula seus alunos pelos modos diferentes de falar. [...] A escola, como o espelho da sociedade, não admite o diferente e prefere adotar só as noções de certo e errado, numa falsa visão da realidade.[14]

Sendo assim, ao invés de ensino diretivo, destinado a corrigir e consolidar a escrita padrão, os currículos passaram a ser organizados em torno de práticas de "escrita espontânea", "valorização da oralidade", "diversidade lingüística", "análise de gêneros textuais"; atividades nas quais a criança é convidada a escrever como sabe (ou como não sabe), baseadas no uso da linguagem verbal, ou então a "pensar criticamente" sobre o conteúdo e a forma dos gêneros textuais. A idéia simplista subjacente a tal prática é a de que se a criança é capaz de se expressar verbalmente, ela também pode se expressar textualmente, ainda que de maneira "não-convencional"...

> A escola não só não pode desprezar esse estágio do aprendizado da escrita pela criança [erros ortográficos devidos a transcrições diretas entre letra-fonema], como deve entendê-lo e fazer disso objeto de programação de atividades futuras. Deixar as crianças escreverem textos espontâneos é de fundamental importância para que façam corretamente a passagem da fala para a escrita e da escrita para a ortografia.[15]

13 Maria da Glória Seber, *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 81.

14 Luiz Carlos Cagliari, op. cit., p. 71.

15 Ibid., p. 62.

Os erros de aprendizagem deixaram de significar o não-saber da criança para serem agora expressões do seu trabalho intelectual, de suas "hipóteses de leitura-escrita"; erros passam a ser vistos como "detalhes" que em nada impactam a capacidade da criança se expressar por meio da linguagem... Daí a nomenclatura politicamente correta que substitui o termo "erro" por "inconsistência", "irregularidade" ou "leitura e escrita não-convencionais".

> Observa que, à precisão dos traçados, contrapõem-se algumas irregularidades, tais como: omissões de letras [...]; inclusão de outras letras [...]; substituição e rotação de letras [...]; não-correspondência entre a seqüência dos caracteres gráficos e o estabelecido convencionalmente [...]; inversão de ordem escrita [...].[16]

Do ponto de vista cognitivo, contudo, isso é exatamente o oposto do que deveria ser feito num processo eficaz de ensino-aprendizagem, principalmente porque reveste o objeto de conhecimento (nesse caso a aquisição da leitura-escrita) de imprecisão, confusão, atrapalhando a compreensão dos alunos. Os erros atrapalham sim a capacidade de expressão por meio da linguagem escrita, principalmente porque escrita e fala são duas maneiras radicalmente distintas de se usar a linguagem. Além disso, receber ensino diretivo e, a partir dele, compreender e corrigir os próprios erros é uma das melhores maneiras de aprender. Um número significativo de estudos cognitivos[17] tem evidenciado que o ensino explícito e diretivo facilita o aprendizado das crianças. Ao não oferecer esse ensino e, pior, ao não corrigir os erros, não se dá às crianças a oportunidade de aprender corretamente. E é exatamente isso que tem acontecido no ensino brasileiro: os erros acabam por permanecer para sempre na escrita da maioria dos alunos, principalmente porque, no decorrer de todo ensino fundamental, eles nunca terão qualquer oportunidade de saná-los por meio do ensino adequado, uma vez que todo o currículo só contempla as famigeradas atividades contextualizadas. Chegam ao 6º ano sem dominar minimamente a escrita ortográfica e continuam assim até a universidade...

16 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 52.

17 Ver a obra de Fernando C. Capovilla.

Outro aspecto negativo desse tipo de abordagem é que, ao negar os erros e o não-saber dos alunos, a escola os "ensina", veladamente, que não são capazes, que possui baixas expectativas sobre eles e que tudo pode ser nivelado por baixo, e, portanto, não exigir esforço. Além disso, quando se relativiza o certo e o errado, perde-se o valor do esforço e da prática freqüente, ambos necessários para a aquisição de conhecimento e das habilidades de pensamento, afinal, os atuais estudos na área cognitiva sugerem que a inteligência e as habilidades cognitivas podem ser modificadas por meio do esforço contínuo e consciente.[18] A inteligência geral e as habilidades de pensamento (generalização, agrupamento, relação e correlação de idéias e informações, aplicação de conceitos a situações diversas) só são ampliadas por meio do esforço e da prática constante de tarefas cognitivamente desafiadoras. Ao invés de relativizar os erros e fracassos dos alunos, deve-se ensiná-los de que são ocorrências naturais do processo de ensino-aprendizagem e que todo esforço despendido para superá-los vale a pena. Ao invés de se negar ou evitar os erros, é necessário ensinar os alunos a encará-los de frente e a não temê-los.

Como se não bastasse os erros se tornarem *produções espontâneas* ou *não-convencionais*, passaram a ser *material de análise para os professores* que, a partir da natureza dessas "produções" infantis, pretendiam ter acesso às "fases" ou "hipóteses de leitura-escrita" em que seus alunos se encontravam. Percebe-se que a ignorância sobre a natureza da alfabetização levou os socioconstrutivistas a deixar as crianças não apenas sem ensino sistemático que lhes facilitasse a aprendizagem, mas também desprovidas da tão necessária correção diretiva e explícita de seus erros.[19]

A relativização do certo e do errado, mesclada com aspectos político-ideológicos, também abrangeu as especificidades da língua culta, combatendo-se a idéia de que cabe à escola ensinar o domínio da língua padrão, principalmente da língua escrita. Nessa perspectiva, criaram-se novos conceitos, como os de "preconceito lingüístico"[20] e "expressões da

18 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 193.

19 Luiz Carlos Cagliari, op. cit., pp. 28–29.

20 Marcos Bagno, op. cit.

variedade lingüística".[21] Passou-se a argumentar que os alunos apresentavam dificuldades de aprendizado porque a escola seria elitista e priorizaria apenas a linguagem padrão e o ensino da gramática, ignorando a variedade ou "diversidade lingüística" dos alunos.[22] Ora, "diversidade lingüística" talvez seja o fator que menos tenha influído nas dificuldades de aprendizagem dos alunos brasileiros. Ao contrário, a não-alfabetização, o mau ensino, o currículo fragmentado, as atividades inúteis e desconexas, os materiais didáticos equivocados é que certamente o fizeram... Não se pode afirmar que a compreensão comunicativa realiza-se apenas a partir do uso comum de determinada variedade lingüística.[23] Isso não corresponde aos fatos, principalmente aos fatos escritos. Ao contrário, a escrita tende a se tornar absolutamente incompreensível justamente quando não se tem o domínio mínimo das regras intrínsecas à linguagem padrão.

A tarefa de correção, que antes cabia ao professor, também foi posta em xeque pela negação da hierarquia professor (aquele que sabe e ensina) *versus* aluno (aquele que não sabe e recebe ensinamento) e pelo revestimento ideológico da luta de classes.[24] As correções são então abandonadas em favor das *autocorreções*, uma idéia muito mais afinada com o pressuposto da educação libertadora e promotora da autonomia do aluno. Segundo seus idealizadores, a autocorreção permite que o aluno compreenda melhor suas produções escritas, pois precisa "refletir sobre elas". Além disso, os adeptos da autocorreção argumentam que, da mesma maneira que a criança aprende a corrigir seus erros ao falar, conforme se desenvolve, o mesmo acontecerá com a linguagem escrita.[25] Portanto, não convém que o professor intervenha diretamente no processo espontâneo de construção do conhecimento das crianças, "atropelando esse processo" ou impondo a ele sua visão "engessada" de certo-errado...

21 Elísia Paixão Campos, *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2014, p. 25.

22 MEC, "Fascículo complementar" em *Pró-Letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 14.

23 Elísia Paixão Campos, op. cit., p. 26.

24 Marcos Bagno, op. cit., p. 127.

25 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 54.

Ao invés de ensino explícito e progressivo dos conteúdos necessários à aquisição e consolidação da linguagem escrita; ao invés de correções diretivas das produções "não-convencionais",[26] os primeiros anos do ensino fundamental brasileiro passaram, então, a ser inteiramente perdidos — desperdiçados — com atividades que "promovessem" a leitura-escrita espontânea dos alunos. E assim ainda é!

A entrada das teorias pós-modernas na pedagogia deu margem também para as "reflexões" sobre a natureza e a função dos currículos e das avaliações escolares, iniciando-se a era das *teorias do currículo* (teorias críticas e pós-críticas do currículo) e das *teorias da avaliação educacional*. Essas teorias, contudo, serviram apenas para encharcar ainda mais a educação com a ideologia marxista, retirando toda e qualquer objetividade e sensatez de sua organização. Desde então, iniciou-se um terrível processo de negação e desmonte, tanto dos currículos, como das avaliações, considerados agora como mecanismos opressores e mantenedores das diferenças entre as classes sociais. Surge, então, a concepção de *não-avaliação*,[27] às vezes disfarçada de *avaliação qualitativa* ou *diagnóstica*. Uma vez que não se ensina mais "tradicionalmente", também não se pode mais avaliar dessa maneira...

> Historicamente, aliás, a avaliação tem funcionado como mecanismo legitimador desse fracasso [escolar]: seleciona, de modo unilateral e coercitivo, os melhores alunos e exclui, por extensão, aqueles considerados "inaptos", naturalizando o processo de exclusão social. Deacon e Parker, remetendo às idéias de Michel Foucault expostas em *Vigiar e punir*, mostram o caráter disciplinador do exame. Este funcionaria como uma espécie de instrumento pelo qual "se sujeita aquele que é percebido como objeto e se objetifica aquele que é sujeitado". Os autores também dizem que o exame, com seus mecanismos associados de julgamento e classificação, determina uma padronização dos resultados, minimizando as características particulares dos sujeitos sob observação e análise.[28]

26 Telma Weisz, "A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014, p. 166.

27 Cecília Goulart, "A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014, p. 335.

28 Lívia Suassuna, op. cit.

Uma vez que a língua não é mais considerada como código a ser aprendido e dominado, mas sim como prática social da qual os alunos já participam, ou ainda como meio de interação e construção de sentidos, não há mais o que se avaliar... Não convém que o desempenho dos alunos seja avaliado a partir de "medidas fixas"; suas produções não devem mais ser comparadas a de outros. Antes de ensinar e corrigir, cabe à escola "promover reflexões". Dessa forma, a avaliação do desempenho discente, que deveria pautar-se por critérios objetivos, passou a incluir as *auto-avaliações*, pois não convinha mais que a produção dos alunos fosse submetida a julgamentos que não considerassem suas intenções e seus motivos subjacentes.

Na prática, tantas "reflexões", "debates", "ressignificações", "discussões" e "aprofundamentos" em prol de um sistema de avaliação mais integral e significativo, levou apenas à condição de não se avaliar mais nada, num assustador processo de nivelamento por baixo. A confusão entre a *avaliação objetiva da aprendizagem discente* (de seu domínio dos conteúdos), *questões ideológicas* (do tipo "preconceito lingüístico") e *psicológicas* (auto-estima do aluno) passou a dominar toda a organização do processo de ensino.

> Ensinar bem é ensinar para o bem. Ensinar para o bem significa respeitar o conhecimento intuitivo do aluno, valorizar o que ele já sabe do mundo, da vida, reconhecer na língua que ele fala a sua própria identidade como ser humano. Ensinar para o bem é acrescentar e não suprimir, é elevar e não rebaixar a auto-estima do indivíduo. Somente assim, no início de cada ano letivo este indivíduo poderá comemorar a volta às aulas, em vez de lamentar a volta às jaulas![29]

A narrativa antiavaliação foi adornada pelos mais belos e comoventes argumentos progressistas em prol da dignidade, da não discriminação e do cuidado com a auto-estima dos alunos. Avaliações padronizadas e objetivas passaram a ser fortemente criticadas, bem como os próprios critérios e valores que fundamentam as avaliações. Tanta divagação teórica teve apenas um efeito: a queda vertiginosa da qualidade do ensino, o nivelamento por baixo e o deslocamento das responsabilidades dentro do processo escolar — cabe ao professor dominar sua matéria e ensiná-la

29 Marcos Bagno, op. cit., p. 132.

bem, de maneira competente e responsável; cabe ao aluno estudar, se esforçar, fazer a sua parte para aprender.

> A escola tem a mania de avaliar demais, sem propósito definido, sem saber o que faz nem o que fazem os alunos. Avaliar um aluno só pelos erros de ortografia é imperdoável. Exigir desinibição numa sociedade de medo, exigir o domínio do dialeto de prestígio da noite para o dia, exigir que todos os alunos façam sempre as mesmas coisas e apresentem os mesmos resultados, independentemente dos processos usados individualmente, é um desrespeito violento às crianças.[30]

Da noite para o dia?! Ora, uma afirmação dessas só pode ser emitida por quem pouco ou nada sabe da realidade das escolas. Trata-se novamente da confusão de se considerar o mau ensino como ensino tradicional. Outro aspecto a ser ressaltado é que na grande maioria das escolas brasileiras o que menos se vê é inibição ou medo entre os alunos, mesmo entre os menores. É mais freqüente termos professores acuados e inibidos diante da indisciplina e violência dos alunos que o oposto. Além disso, não se podem confundir avaliações malfeitas — e essas sim não têm propósito ou eficiência nenhuma — com a necessidade de se avaliar objetivamente a aprendizagem dos alunos. E é bom lembrar que, depois de décadas de "discussão", "reflexão", "debate" e "aprofundamento teórico" sobre o tema das avaliações, chegou-se à situação na qual as avaliações educacionais no Brasil, em sua maioria, cumprem apenas um papel burocrático, pois acabam forjando e maquiando os números que revelam o fracasso dos nossos sistemas de ensino.

> Há uma avaliação errada no processo escolar, não por causa da psicologia, pedagogia, fonoaudiologia ou dos métodos, mas porque há uma visão deturpada do fenômeno lingüístico. [...] O esforço do aluno fica frustrado diante da forma de avaliação. Por isso foi dito anteriormente que, na escola, quem sabe é prestigiado e quem se esforça por aprender mas não consegue, no curtíssimo espaço de tempo que a escola lhe dá, é reprovado.[31]

30 Luiz Carlos Cagliari, op. cit., p. 162.
31 Ibid., p. 30.

Nada pode ser mais errôneo! Se há uma coisa que a escola — e em especial os professores! — admiram e valorizam é o esforço dos alunos e o seu desejo de aprender. Essa concepção de "escola opressora" não se sustenta atualmente, a não ser no imaginário dos acadêmicos que vivem no universo ideológico das universidades. Hoje grande parte dos professores encontra-se incapaz de ensinar justamente devido ao absoluto desinteresse e indisciplina dos alunos, diante de sua atitude de completa desvalorização do conhecimento escolar, desvalorização inteiramente endossada pelo discurso da academia:

> A escola, sugere Orlandi, é lugar de experimentar sentidos, de se expor os sujeitos às situações do dizer, com seus muitos efeitos. As formulações "erradas" dos alunos, ao invés de nos assustarem ou causarem perplexidade e desalento, constituem-se em pistas e pontos de definição da atuação do professor. Em suma, a aula de português é um momento de produção/constituição de discursos e sujeitos, heterogêneos por definição.[32]

A formação socioconstrutivista dominante nas universidades e faculdades de pedagogia é o motivo pelo qual gerações de professores e pedagogos, mesmo diante das evidências de que essa estrutura de ensino não funciona, têm se mantido omissas e submissas às diretrizes educacionais dos currículos e formações continuadas. Por se acharem teoricamente despreparados para questionar uma teoria "psicopedagógica" ou mesmo "psicológica", os professores continuam, ano após ano, seguindo as diretrizes curriculares recomendadas. Além disso, eles foram fortemente condicionados a acreditar que corrigir os alunos na fase inicial de aprendizado escolar, ou seja, no período de alfabetização, pode resultar em danos psicológicos e emotivos nos alunos.

Uma vez que a PLE se apresenta como a teoria psicogenética definitiva sobre o "desenvolvimento da linguagem escrita" e o sociointeracionismo como a mais moderna e acertada abordagem de ensino de língua portuguesa, os professores sentem-se inseguros para contestá-las, por mais que sua prática lhes ofereça subsídios para fazê-lo. O mais admirável é o socioconstrutivismo ter permanecido por tanto tempo sem ser contestado pelos psicólogos e fonoaudiólogos! Isso demonstra o quão

32 Lívia Suassuna, op. cit.

carente de sistematização e de pensamento científico se encontram essas áreas limítrofes do conhecimento humano que fazem interface entre as humanidades e as ciências biológicas. É verdadeiramente impressionante que grande parte dos psicopedagogos, psicólogos educacionais e fonoaudiólogos tenha "comprado" os pressupostos absurdos do socioconstrutivismo e do sociointeracionismo, endossando-os. Isso fez com que os professores se sentissem ainda mais inseguros e inadequados em questionar o estado de coisas da educação.

Capítulo IX

Currículos contraproducentes

A educação é transmissão de conhecimento acumulado a gerações de crianças, e nós apaixonadamente acreditamos na sua importância porque sabemos que ela assegura a promessa de uma vida melhor para cada criança e para todos nós, coletivamente. Seria uma vergonha se não utilizássemos o conhecimento acumulado da ciência para informar os métodos pelos quais educamos as crianças. [...] A educação produz mentes melhores; e o conhecimento da mente pode produzir uma melhor educação.[1]

O domínio do socioconstrutivismo no cenário educacional brasileiro resultou não apenas em modificações teóricas e didático-metodológicas (extinção do uso de cartilhas e métodos de alfabetização, a rejeição do ensino progressivo de conteúdos mínimos, a negação do ensino explícito do princípio alfabético na alfabetização, o relativismo pedagógico, a ideologização do processo de alfabetização), como também estruturais (implantação do sistema de ciclos

1 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 192.

com progressão automática, inclusão de crianças com necessidades especiais em classes regulares). Essas modificações ocorreram tanto nas redes públicas como nos sistemas particulares de ensino.

Ao ignorar a natureza neurológica do aprendizado humano e, em especial, da aquisição da leitura-escrita — e ao confundi-la com a dimensão inata, social, funcional e comunicativa da linguagem verbal (fala) — os socioconstrutivistas não apenas revestiram as questões específicas do ensino-aprendizagem da língua escrita com um viés político-ideológico, retirando dele o foco no aspecto didático-metodológico, como tornaram os currículos completamente fragmentados e absolutamente contraproducentes. O foco no aspecto discursivo da linguagem, a busca obsessiva pelo sentido e/ou significado, a necessidade de contextualizar cada momento do aprendizado, a rejeição obstinada a "fragmentar" os conteúdos ou a apresentá-los progressivamente, foram perspectivas que deram origem a uma *abordagem global de organização curricular*, tanto na alfabetização quanto no ensino da língua portuguesa. Infelizmente, essa ideologização ocorreu (e ainda ocorre) desde os currículos da educação infantil. Dessa forma, a escola não tem mais ensinado ou alfabetizado seus alunos, mas sim os tem lançado diretamente no universo do "pensamento crítico", sem, contudo, lhes dar qualquer base para isso. Este capítulo apresentará as principais diretrizes curriculares e práticas pedagógicas que têm sido responsáveis por tornar o sistema de ensino brasileiro tão ruim, de maneira que a maior parte do tempo escolar é perdida, inteiramente desperdiçada.

É preciso ressaltar também que, além dos equívocos próprios do socioconstrutivismo e da teoria bakhtiniana da linguagem a respeito do aprendizado específico da leitura-escrita, outro fator passou a comprometer seriamente a organização curricular em nosso país: sob a influência do marxismo cultural, a própria natureza dos currículos também passou a ser problematizada pelas *teorias críticas* e *pós-críticas do currículo*.[2] Não apenas as bases do processo de ensino-aprendizagem estavam sendo negadas pelos "novos paradigmas" educacionais, como também toda a estrutura escolar — currículos, hierarquia professor-aluno,

2 As teorias críticas do currículo nasceram sob influência dos autores da Escola de Frankfurt e, em especial, a partir das obras dos sociólogos Pierre Bourdieu e Zygmunt Bauman, e do filósofo Louis Althusser. Os teóricos do currículo crítico cujas obras foram mais influenciadoras no Brasil são Michael Apple, Henry Giroux e Gimeno Sacristán.

organização do espaço escolar, natureza e neutralidade (política) dos conteúdos, "cultura escolar" — começou a ser problematizada e fortemente criticada à luz do progressismo. Os currículos escolares passaram a ser concebidos como "dispositivos de normalização" ou de "imposição", "instrumentos de poder" ou "reguladores", elaborados por determinados segmentos ou grupos sociais e, portanto, sem neutralidade político-ideológica e a serviço da ordem capitalista.

As teorias críticas e pós-críticas do currículo passaram a condenar fortemente a concepção de currículo como seleção, organização e progressão de conteúdos, bem como a prática pedagógica baseada na transmissão de conhecimentos ou na "reprodução de conteúdos prontos"; ao contrário, segundo essas teorias, o currículo deveria resgatar a individualidade dos sujeitos e expressar as diferentes forças e conflitos sociais e culturais da sociedade, enquanto a prática pedagógica deveria ser uma práxis transformadora da realidade social[3] destinada a fomentar atitudes e sensibilidades nos alunos. Não caberia mais aos currículos apresentarem a seleção e ordenação de conteúdos a serem aprendidos, mas sim desenvolverem comportamentos e atitudes para a cidadania e a democracia. Passa-se a buscar uma educação "holística" que resulte no "desenvolvimento integral" do aluno, inclusive que o oriente em seus projetos de vida e o "capacite a tomar decisões democráticas".[4]

As teorias do currículo somadas aos pressupostos equivocados do socioconstrutivismo e das diversas teorias da sociolingüística endossaram, portanto, a *concepção global ou contextualizada de ensino*, o que tornou os currículos meros aglomerados de conteúdos desconectados, sem qualquer progressão ou relação consistente entre si. Na perspectiva "contextualizada" rejeita-se a organização de conteúdos mínimos e específicos relacionados entre si de maneira progressiva, isto é, de maneira que os mais simples sirvam de base e alicerce para o aprendizado dos conteúdos posteriores mais complexos. Ao contrário, os conteúdos específicos — os elementos intrínsecos das palavras, da ortografia, da sintaxe, bem como todo e qualquer aspecto mínimo da linguagem — passaram a ser abordados sempre a partir de sua ocorrência no contexto

3 Geslani C. G. Pinheiro, "Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica" em *Analecta*. Guarapuava, PR: UNICENTRO, 2009, vol. X, n. 2, pp. 11–25.

4 José G. Sacristán (org.), *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo, SP: Penso, 2013.

dos gêneros textuais, das práticas sociais de leitura e escrita ou dos usos sociais da linguagem. *Não apenas não se "fragmentam" mais as palavras em suas unidades menores para se alfabetizar, como não se "fragmenta" mais a linguagem, morfológica e sintaticamente, para ensiná-la.*[5] O foco dos currículos da alfabetização e do ensino de língua portuguesa passa a ser a compreensão de significados e discursos, não o estudo da estrutura e regras da linguagem. Sob a bandeira do letramento e do interacionismo,[6] o domínio dos aspectos básicos e fundamentais da leitura-escrita é ignorado ou minimizado, ao passo que toda a organização curricular prioriza o contexto comunicativo, discursivo, enunciativo.

Da mesma maneira que se condena a correção "tradicional" dos erros de ortografia e de acentuação (com atividades específicas de ortografia ou treino da escrita correta, considerados procedimentos mecanicistas e "descontextualizados"), o aprendizado dos outros aspectos morfológicos da língua (conjugação dos verbos, colocação pronominal, regências nominal e verbal) também só pode acontecer a partir da análise de suas ocorrências nos gêneros textuais estudados (mas sem atividades específicas para reforçar a compreensão desses conteúdos). Os currículos de língua portuguesa tornaram-se, portanto, meros roteiros de gêneros textuais a serem "analisados" segundo a perspectiva da análise discursiva e cuja abordagem gramatical é não apenas equivocada, como superficial e absolutamente ineficiente para o aprendizado.

Cabe ressaltar aqui que a "nova" BNCC (Base Nacional Comum Curricular) mantém a concepção interacionista de linguagem advinda da lingüística da enunciação, bem como a visão progressista de currículo. Mantém-se a alfabetização e o ensino de LP a partir dos gêneros textuais; mantém-se o foco no desenvolvimento de comportamentos, atitudes e habilidades, mas não no ensino de conteúdos. Incluem-se nas "competências gerais" do currículo de LP, aspectos da vida pessoal, como: cuidar da saúde física e mental, desenvolver comportamentos de empatia e tolerância, aprender a tomar decisões democráticas, desenvolver consciência socioambiental, desenvolver autocrítica etc.

5 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 93.

6 Lívia Suassuna, "A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional" em *Ensaios da Pedagogia da Língua Portuguesa*. Recife, PE: UFPE, 2006, pp. 69–84.

No que se refere às competências específicas, mantém-se a concepção da língua como objeto sócio-histórico e político-ideológico por meio do qual os sujeitos "interagem" e "se constituem". A BNCC também procede a um agrupando "crítico" dos gêneros textuais em campos de atuação/circulação social, a saber: jornalístico/midiático, de atuação na vida pública, de práticas de estudo e pesquisa, artístico literário, sendo que os gêneros textuais midiáticos/jornalísticos serão priorizados a partir do 6º ano do ensino fundamental, aparentemente com o propósito de começar o processo de despertar o "pensamento crítico" dos alunos.

Na verdade, a abordagem global/contextualizada ou "crítica" permeia o ensino de todas as disciplinas, não apenas a de LP e é possível perceber o esforço daqueles que elaboram os livros e materiais didáticos, provas, simulados, vestibulinhos e avaliações, dos sistemas públicos e privados, para contextualizar todo tipo de conteúdo, por meio de atividades que se pretendem "reflexivas". Até questões de disciplinas exatas e biológicas são apresentadas aos alunos por meio de textos que divagam sobre assuntos diversos na intenção de levar o aluno a relacionar o conteúdo específico a outros aspectos da realidade social e política.[7]

Questão 06

A agricultura sustentável é aquela que respeita o meio ambiente, é justa do ponto de vista social e consegue ser economicamente viável. A agricultura, para ser considerada sustentável deve garantir às gerações futuras a capacidade de suprir as necessidades de produção e qualidade de vida no planeta.

Um dos princípios da agricultura sustentável é a diminuição de adubos químicos, como sulfato de amônio, ($(NH_4)_2SO_4$) e cloreto de potássio (KCl), assim como o aumento do uso da técnica da fixação biológica de nitrogênio.

<https://tinyurl.com/y8fbtz6c> Acesso em: 11.04.2018. Adaptado.

A substância, cloreto de potássio, mencionada no texto, é classificada como

(A) substância composta.
(B) substância simples.
(C) elemento químico.
(D) mistura composta.
(E) mistura simples.

7 Disponíveis em: https://www.vestibulinhoetec.com.br/provas-gabaritos/.

Questão 07

Em diversos de seus quadros, o pintor Cândido Portinari retratou a temática da cana-de-açúcar, dos canaviais e de seus trabalhadores. A cana-de-açúcar se faz presente no território brasileiro desde os primórdios da colonização portuguesa até os dias de hoje.

Assinale a alternativa que apresenta corretamente a área mais utilizada no período colonial para o plantio de cana-de-açúcar e o seu tipo de solo predominante.

(A) A zona da mata, com solo massapé, de cor escura.

(B) O triângulo mineiro, com solo aluvial vermelho-amarelado.

(C) O vale do Paraíba, com solo tchernozion bastante claro.

(D) O vale do Ribeira, com solo terra roxa, muito avermelhado.

(E) A campanha gaúcha, com predomínio do solo salmorão alaranjado.

VESTIBULINHO 1º SEM/15 • Etec 3

Questão 09

A Companhia do Latão é um grupo de teatro influenciado pela obra de Bertolt Brecht cujas peças criticam a sociedade atual. Os cenários são simples e despojados e dão margem à imaginação da plateia, fazendo-a cúmplice dos atores e, em muitas ocasiões, parte do espetáculo.

Na criação da atmosfera cênica na peça *Opera dos Vivos*, a Companhia utilizou 8 baldes plásticos vermelhos, cada um deles com uma lâmpada de 150 W em seu interior.

Se todas essas lâmpadas fossem mantidas acesas durante meia hora, ao longo da apresentação, a energia utilizada por elas seria, em watt-hora,

(A) 600.

(B) 800.

(C) 900.

(D) 1 200.

(E) 1 500.



Camponês na *Ópera dos Vivos*
Foto: Sergio de Carvalho

No entanto, é nítido o efeito nulo dessas tentativas, bem como o é o efeito oposto: tais "contextualizações reflexivas" geralmente servem apenas para distrair e retirar ainda mais o foco de atenção do aluno em relação à essência do problema apresentado na questão. Os alunos, que já não possuem bagagem de conhecimentos específicos factuais para lidar com o conteúdo específico das questões, ainda são distraídos pelos textos "contextualizadores".

O mais irônico (e trágico) é que a obsessão pela contextualização dos conteúdos levou justamente à sua completa *fragmentação nos currículos*, uma verdadeira miscelânea de tudo e de nada ao mesmo tempo, afinal, um texto "autêntico" possui um universo de aspectos lingüísticos que podem ser abordados, desde o nível das palavras (vocabulário, ortografia, acentuação) até o nível sintático e semântico. Atualmente é comum que se trabalhe todos os aspectos da produção escrita de uma vez,[8] em cada texto que o aluno escreve ou reescreve, ou seja, a cada redação (atualmente denominada "produção escrita"), o professor deve trabalhar a pontuação, a paragrafação, a acentuação, o uso dos conectivos e pronomes, o emprego de discurso direto e indireto, a concordância verbal e nominal, a ortografia das palavras, os recursos de expressão, o emprego do título, além da forma, estrutura e função do gênero textual em questão. Isso é feito desde o 1° ano até o ensino médio, com cada gênero textual estudado — e são pelo menos dois ou três por bimestre — sem que, em nenhum momento desses anos escolares, os alunos tenham oportunidade (no sentido de receberem ensino, material e prática necessários) de consolidar essas aprendizagens. O resultado é que chegam ao ensino médio sem saber pontuar, acentuar, usar parágrafos, conectivos, pronomes, discurso direto e indireto etc.

Um exemplo muito comum da lacuna de conhecimento prévio dos alunos que chegam ao 6° ano é a incompreensão do que são as pessoas do discurso e de qual é sua relação com os pronomes pessoais, com os sujeitos dos verbos e com o foco narrativo dos textos. Ora, tanto se desenvolve o "pensamento crítico" dos alunos a partir do nível discursivo dos textos; tanto se busca a compreensão das "vozes sociais" subjacentes aos textos, que se ignora que os alunos sequer compreendem conceitos básicos como os que compõem os elementos essenciais da comunicação: pessoas do discurso e mensagem. De tanto abordar de forma global e superficial a mensagem dos textos, os alunos avançam nas séries escolares sem a compreensão de que o estudo da língua portuguesa se refere não apenas ao acesso aos significados, sentidos ou discursos, mas também e principalmente à análise da natureza e do papel das *palavras*

8 MEC, "Fascículo complementar" em *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.* Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 37.

nesse discurso (substantivos e pronomes como classes gramaticais que designam as pessoas do discurso, por exemplo, e, dessa forma, os sujeitos dos verbos e, dessa forma, expressam também o foco narrativo). Tomar como base do ensino da língua o "tudo" do contexto dos gêneros é garantir o "nada" na aprendizagem. Pois é exatamente isso que os currículos atuais estão fazendo...

Nessa abordagem contextual, os conteúdos tornam-se confusos, obscurecidos pela falta de embasamento, de conhecimentos prévios. Essa concepção ideologizada de ensino ignora a natureza neurobiológica do aprendizado humano e vai inteiramente na contramão dela. Argumentando que os alunos aprendem a escrever "escrevendo" e que aprendem a ler "lendo", ou ainda, que cabe à escola propiciar situações "autênticas" de uso da linguagem para que os alunos possam desenvolver atitudes e competências de "leitores reais" e "escritores reais", os currículos deixam de ser um guia de conteúdos sistemática e progressivamente organizados para se tornarem uma miscelânea absurda de gêneros textuais e de práticas pedagógicas cujo principal propósito é modelar comportamentos nos alunos e incutir-lhes o tal do "pensamento crítico cidadão",[9] ao invés de lhes proporcionar aprendizado efetivo.

> A *leitura* e a *produção escrita*, em princípio, seriam atividades que exigiriam o domínio do sistema ortográfico de escrita. No entanto, é possível ler e escrever pequenos textos, com autonomia ou ajuda do professor ou da professora, mesmo antes de ter domínio do sistema de escrita.[10]

Essa visão desconsidera a própria natureza do aprendizado humano, que deve ser construído a partir do mais fácil para o mais difícil, do simples para o complexo, progressivamente, e cada etapa deve ser devidamente treinada e consolidada, afinal, nossa compreensão sobre determinados conteúdos/idéias/conceitos acontece sempre a partir daquilo que já sabemos sobre conteúdos/idéias/conceitos similares.[11] Novos aprendizados se dão a partir da bagagem de conhecimento prévio consolidado, bagagem que, inclusive, direciona, configura e restringe

9 Ibid., p. 26, fascículo final: "SAEB e Prova Brasil".

10 Ibid., p. 34.

11 Daniel T. Willingham, op. cit.

(quando limitada e insuficiente) a maneira como interpretamos os novos conteúdos a serem aprendidos.

Na prática a abordagem curricular global/contextualizada é ineficiente por três motivos: primeiro porque *rejeita a seleção progressiva de conteúdos*, impedindo que o ensino forneça as bases conceituais para aprendizados mais complexos; segundo porque *não dá aos alunos a oportunidade de consolidar o aprendizado* por meio do foco, do treino por meio de atividades freqüentes e específicas; a falta de aprendizagem de base não permite aprendizagens futuras (os alunos passam os anos escolares perdidos diante de conteúdos e conceitos que não compreendem porque não possuem bagagem conceitual — aprendizado — para compreendê-los); terceiro porque *a complexidade do contexto dilui os conteúdos, levando ao "tudo e nada" ao mesmo tempo*[12] (muitos aspectos da linguagem são abordados de uma só vez e muito superficialmente, de maneira que os alunos não têm condições nem de aprender o conteúdo, muito menos de consolidá-lo).

A compreensão, o entendimento acerca de determinado conteúdo acontece em diferentes níveis e a abordagem global/contextualizada de ensino impede justamente que se consolide o aprendizado dos níveis mais simples que darão suporte à aprendizagem dos mais complexos. A abordagem global favorece, portanto, a *superficialidade de conhecimento*, de maneira que, mesmo os alunos sem dificuldade de aprendizagem e que alcançam algum entendimento sobre os conteúdos trabalhados, conseguem-no de maneira muito limitada e geralmente são incapazes de fazer analogias ou generalizações dos conteúdos abordados. Com uma abordagem global de ensino, não há consistência, não há domínio efetivo das aprendizagens, tudo "passa batido" e os alunos se encontram num eterno recomeço a cada novo conteúdo abordado.

Do ponto de vista cognitivo, a compreensão, o entendimento efetivo de um conteúdo implica conhecer todos os aspectos daquele conteúdo, o que, sem dúvida, é mais difícil, trabalhoso e exige foco e progressão nas especificidades, além de tempo para análise de exemplos, correlações, generalizações, treino, prática. A compreensão, o entendimento, as habilidades de raciocínio não são fáceis de serem desenvolvidas,

12 Maria Cecília O. Micotti (org.), *Leitura e Escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, SP: Contexto, 2009, p. 35.

e é justamente por isso que o ensino escolar difere das aprendizagens espontâneas; é por isso também que o ensino-aprendizagem escolar é trabalhoso e nem sempre se beneficia da ludicidade. A compreensão, o entendimento aprofundado necessita de trabalho mental sistemático, da experiência adquirida por meio de treinos e da realização de atividades freqüentes, ou seja, o conhecimento profundo necessita de extensa prática.

> Um dos meios mais eficazes [para o aprendizado profundo] é a prática, porque ela reduz a quantidade de "espaço" que o esforço mental requer. É virtualmente impossível tornar-se proficiente em tarefa mental sem uma prática extensiva.[13]

E, uma vez que a memória é um "resíduo do pensamento",[14] não há nada mais nocivo ao aprendizado que não dar tempo aos alunos para pensarem aprofundadamente sobre o significado daquilo que estão aprendendo. Trata-se de uma pedagogia ineficiente principalmente porque nega o ensino, a transmissão de conhecimentos ao mesmo tempo em que prioriza o desenvolvimento de competências, de atitudes, de comportamentos.[15]

> A construção dos comportamentos de leitores e escritores fazia-se visível nas diferentes atividades, por exemplo, quando uma criança com dificuldade, ou não, na alfabetização estava diante de um texto desconhecido, logo passava os olhos por tudo e coletava os indícios, utilizando-se também de outras estratégias aprendidas. Na escrita de textos, as crianças demonstravam preocupações com o título, com os sinais de pontuação, com o modo de referir-se ao destinatário e com o nome a ser dado aos personagens de suas histórias.[16]

Essa abordagem global e sociointeracionista de ensino da língua prejudica amplamente a aprendizagem dos alunos principalmente porque ignora a natureza dos processos cognitivos envolvidos nas diferentes

13 Daniel T. Willingham, op. cit., p. 102.

14 Ibid.

15 MEC, "Fascículo complementar", op. cit., p. 31.

16 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 90.

fases da leitura (decodificação e acesso ao significado), assim como ignora as habilidades envolvidas na compreensão leitora (acesso à mensagem) e no "pensamento crítico" (relação, correlação, aglutinação, generalização de informações, conteúdos, idéias). A abordagem global e sociointeracionista de ensino atribui, de maneira simplista e nada científica, o desenvolvimento de vários processos cognitivos do processamento da linguagem (seleção, organização, generalização, armazenamento, evocação e monitoramento de informação verbal, escrita ou oral, além de planejamento, compreensão e expressão verbal) a efeitos exclusivos da compreensão leitora de gêneros textuais diversos. Desconsideram não apenas os diferentes níveis do processamento da linguagem (fonológico e semântico), como pressupõem que a compreensão das "funções sociais", "objetivos", "marcas discursivas", "modos e contextos de produção", "interlocutores", "veículos de circulação" dos gêneros são os principais fatores responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades de pensamento!

Ao contrário, há diversas funções cognitivas envolvidas, tanto na aquisição da leitura-escrita (consciência fonológica, processamento auditivo, processamento visual, velocidade de processamento da memória de trabalho, seqüenciamento, habilidades motoras, raciocínio e habilidades matemáticas),[17] quanto na compreensão leitora (memória fonológica de curto prazo, nomeação, desempenho da memória de trabalho auditiva e visual, vocabulário, consciência morfossintática, manipulação, armazenamento e evocação de informações visuais, auditivas e semânticas), processos mentais independentes que podem ou não estar relacionados a diferentes fases do processamento da leitura.[18] A compreensão leitora envolve habilidades de pensamento que vão além do processamento da linguagem e não podem ser confundidas com o domínio inicial da decodificação grafofonêmica e exigidas desde o início da alfabetização e mesmo da escolarização. *Aprender a ler é uma tarefa*

17 Fernando C. Capovilla e Alessandra G. S. Capovilla, "Perfil cognitivo de crianças com atraso de escrita no International Dyslexia Test" em *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2015, pp. 282–297.

18 Alessandra G. S. Capovilla e Natália M. Dias, "Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades lingüístico-mnemônicas preditórias" em *Revista Neuropsicologia Latinoamericana*. Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, 2012, vol. IV, n. 1, pp. 43–56.

cognitiva distinta da de ler para compreender ou aprender. A ineficiência dos programas de alfabetização da grande maioria dos sistemas de ensino atuais baseia-se nessa confusão conceitual. A compreensão de frases e textos, por exemplo, está intimamente relacionada ao desempenho da memória de trabalho (MT) e, nesse sentido, qual seria o real efeito do ensino por imersão em "situações autênticas de comunicação" ou com "textos autênticos" para o desenvolvimento da compreensão leitora de alunos com déficits de processamento da MT?

> A MT conecta as informações recebidas por meio da leitura do texto com o conhecimento prévio (incluindo o lingüístico), armazenado na memória de longo prazo, enquanto integra todos os segmentos do texto. A MT é a responsável por esses processos, sendo considerada necessária de acordo com os diferentes modelos de compreensão da linguagem, bem como nos modelos de leitura. *Limitações e déficits na MT estariam associados a habilidades deficitárias de compreensão de texto.* A MT, com sua função de armazenamento temporal e manipulação de informação, além de participar na compreensão da linguagem, também torna-se essencial na aprendizagem, raciocínio e solução de problemas. Nota-se, então, que os componentes mais ativos da MT com o aumento da complexidade da unidade lingüística processada são o *buffer* episódico e o executivo central, estando estes predominantemente em ação na compreensão e produção do discurso, requerendo, ainda, componentes executivos das funções executivas conforme maior for o grau de processamento inferencial pragmático.[19]

Além de os estudos atuais na área de psicologia cognitiva evidenciarem que o desempenho de bons e maus leitores baseia-se em habilidades cognitivas (consciência fonológica, processamento fonológico, processamento seqüencial, aritmética, memória visual e auditiva)[20] não relacionadas diretamente à compreensão discursiva da linguagem, estudos nessa área evidenciam também que o raciocínio e, em

19 Tânia M. Netto, "Sistemas de memória: relação entre memória de trabalho e linguagem sob uma abordagem neuropsicolingüística" em *Revista Neuropsicologia Latinoamericana.* Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, 2011, vol. III, n. 3, pp. 34–39. Destaque nosso.

20 Alessandra G. S. Capovilla, Fernando C. Capovilla e Ingrid Suiter, "Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura" em *Psicologia em Estudo.* Maringá, PR: UEM, 2004, vol. IX, n. 3, pp. 449–458.

especial, o pensar criticamente, dependem também de dois fatores: o *conhecimento factual armazenado na memória de longo prazo* (memória explícita e declarativa) e a *liberação de espaço na memória de trabalho* (memória operacional). Habilidades de pensamento (análise, dedução, indução, categorização, generalização, compreensão, agrupamento e correlação de informações) estão intimamente relacionadas à bagagem de conhecimento factual disponível. É por isso que crianças de lares enriquecidos lingüisticamente apresentam mais facilidade de compreensão leitora, pelo menos quando não há nenhum tipo de déficit envolvido. Crianças oriundas de lares em que a leitura e a escrita fazem parte do dia-a-dia apresentam um vocabulário maior, mais conhecimentos sobre fatos do mundo e maior familiaridade com o uso expressivo da linguagem oral e escrita. Possuem maior bagagem de conhecimento na memória de longo prazo. Riqueza de vocabulário e de idéias advém, principalmente, do contato com livros, revistas, jornais, enfim, leituras mais elaboradas e que exigem concentração, atenção focada. Assistir à TV, jogar videogame, ver postagens rápidas de internet não têm o mesmo efeito porque são atividades realizadas com pouca ou nenhuma atenção/foco/concentração. Pensar de maneira crítica exige a organização e reorganização de informações, conceitos, idéias, pressupostos, hipóteses. O próprio pensamento criativo ou imaginativo precisa de conhecimento prévio para sustentá-lo e impulsioná-lo. Sem conhecimento prévio não é possível o pensamento imaginativo que leva à solução criativa de problemas, à tomada de decisões inventivas e diferenciadas. Sem aprendizado prévio de conhecimentos factuais e conceituais não é possível nem compreender, muito menos pensar criticamente, ou seja, tanto o pensamento lógico, como o pensamento crítico e imaginativo não são possíveis sem o fundamento da memória de conhecimentos factuais e/ou conceituais. O conhecimento prévio, inclusive, direciona e impulsiona o processo de compreensão leitora, na medida em que constitui a *base conceitual das expectativas nascidas da leitura*. Ele também pode ser uma fonte de motivação para novos aprendizados, pois é mais fácil compreender novas informações sobre um conteúdo já conhecido e familiar, do que sobre um que nos é absolutamente desconhecido.

Sendo assim, os alunos deveriam aprender solidamente os conceitos básicos, fundamentais e mais freqüentes de cada disciplina, de maneira que tenham a condição de generalizá-los e relacioná-los entre si. A organização dos currículos deve basear-se nesse pressuposto: do ponto de vista cognitivo, é melhor aprender aprofundadamente um número limitado de conteúdos e conceitos que tomar conhecimento superficial de muita coisa, sem se ater a nada, afinal, as habilidades de pensamento que almejamos para nossos alunos dependem fundamentalmente da bagagem de conhecimentos consolidados que eles possuem. O segundo pressuposto a orientar os currículos deveria ser: os alunos precisam pensar freqüentemente e repetidamente sobre o significado de tudo o que aprendem, ou seja, todo e qualquer conteúdo deve ser aprendido e dominado de maneira aprofundada e correlacionada com os demais conteúdos já aprendidos. E o bom ensino será justamente aquele capaz de enfatizar quais aspectos dos conteúdos são realmente significativos, assegurando que os alunos pensem muito e freqüentemente sobre eles.

Do ponto de vista cognitivo, o treino, a prática são essenciais para o aprendizado por três motivos: primeiro porque *reforça a proficiência necessária para aprender habilidades mais avançadas*; segundo porque *consolida a memória dos aprendizados, protegendo contra esquecimentos* (por exemplo: um aluno que tirou 6,0 numa avaliação de determinado conteúdo lembrar-se-á melhor desse conteúdo se, no decorrer dos meses seguintes, praticá-lo, pensando nele, enquanto aquele aluno que tirou 10 nessa mesma avaliação tenderá a se esquecer desse conteúdo se não o praticar ou pensar nele com freqüência); terceiro porque *melhora a capacidade de transferência e generalização dos conhecimentos*. Além disso, como a memória de trabalho possui espaço limitado, quanto mais se tem conhecimento prévio consolidado na memória de longo prazo e quanto mais procedimentos cognitivos são automatizados (como a leitura grafofonêmica, por exemplo), mais ágil é o raciocínio e o pensamento criativo, que dependem inteiramente do espaço disponível na memória de trabalho. Não há nada mais limitante para o raciocínio e para o desenvolvimento das habilidades de pensamento do que a sobrecarga da memória de trabalho. Por isso, o trabalho mental exercitado por meio da prática extensiva é uma das chaves do bom ensino. É por isso que apenas revestir de ludicidade qualquer atividade pedagógica

não garante o ensino-aprendizagem, muito pelo contrário! E é por isso que fazer os alunos passarem o ano todo "analisando" a estrutura e a função discursiva dos gêneros textuais não lhes garante o domínio do uso da língua escrita! Por suas características intrínsecas, esse tipo de abordagem de ensino não permite aos alunos realizar justamente o processo que é necessário ao pensamento lógico e crítico: a consolidação de conhecimento prévio na memória de longo prazo.

> Quando aprendemos a pensar criticamente, digamos, sobre o início da Segunda Guerra Mundial, não significa que podemos pensar criticamente sobre um jogo de xadrez, a atual situação do Oriente Médio, ou mesmo, a Revolução Americana. O processo de pensar criticamente está atrelado ao conhecimento prévio (embora isso diminua conforme ficamos mais experientes). A conclusão é simples: devemos garantir que os alunos adquiram conhecimento paralelamente à prática das habilidades que envolvem o pensamento crítico.[21]

Tal constatação tem impacto profundo na maneira como devemos organizar os currículos escolares, principalmente quando consideramos que o conhecimento factual armazenado na memória de longo prazo permite o agrupamento e a correlação de informações, aumentando o espaço disponível na memória de trabalho. Por isso a abordagem de ensino global/contextualizadora é tão contraproducente: sendo ela anticonteudista e anti "transmissão de conhecimentos prontos", ela impede que os alunos tenham qualquer chance de consolidar sua bagagem de conhecimentos prévios. Portanto, ainda que a abordagem global/contextualizadora insista em desenvolver as competências e habilidades de pensamento (generalização, indução, dedução, lógica, categorização, correlação, agrupamento), ela não o faz, pois tais habilidades, ainda que não pareça, dependem inteiramente da bagagem de conhecimento factual que os alunos foram impedidos de consolidar. A memória factual facilita a aprendizagem de novos conhecimentos, pois fundamenta as habilidades de pensamento necessárias para se aprender cada vez mais; por sua vez, habilidades de pensamento como a capacidade de agrupar informações, conhecimentos, conceitos e idéias facilitam novas

21 Daniel T. Willingham, op. cit., pp. 36–37.

aprendizagens, principalmente porque a compreensão do que se lê e estuda depende do que se sabe sobre o assunto.

> Assim, o conhecimento prévio permite o agrupamento, que proporciona mais espaço na memória de trabalho, que torna mais fácil a relação entre idéias e, portanto, a compreensão. O conhecimento prévio também esclarece detalhes que de outra maneira seriam ambíguos e confusos.[22]

Atualmente, ao invés de os currículos selecionarem e organizarem progressivamente os conteúdos específicos de maneira que, uma vez aprendidos, os mais simples se tornem base para o aprendizado dos mais complexos, apresenta-se tudo de uma vez, pois cada texto constitui um universo lingüístico completo. Ignora-se que analisar, sintetizar, generalizar, categorizar, deduzir, inferir, são habilidades do pensamento que subjazem à compreensão leitora e que tais habilidades fundamentam-se na combinação e recombinação de informações factuais, conceitos, conhecimentos prévios armazenados na memória de longo prazo. A compreensão leitora baseia-se não apenas em compreender idéias isoladas, mas também na capacidade de combinar idéias, conceitos, pressupostos, enfim, conhecimento prévio. Se o indivíduo não tem essa bagagem de conhecimento, ele será incapaz de compreender o fluxo lógico de um texto. E isso deve ser ensinado e, claro, treinado! Pensar exige treino, não apenas "imersão em situações autênticas de comunicação". Se assim fosse, não existiriam analfabetos e o ensino escolar não seria necessário.

> [...] Pensar bem exige saber fatos, e isso é verdade não simplesmente porque é necessário ter algo sobre o qual pensar. Os mesmos processos que preocupam tanto os professores — raciocínio e solução de problemas — estão intimamente relacionados ao conhecimento factual armazenado na memória de longo prazo (não somente encontrado no ambiente).[23]

Além do conhecimento prévio, a compreensão profunda depende da *prática freqüente*. Segundo os estudos cognitivos, é a prática constante que melhora a habilidade de relacionar, correlacionar, associar,

22 Ibid., p. 41.

23 Ibid., p. 36.

generalizar e transferir conhecimentos de uma situação à outra, pois é por meio da prática que pensamos sobre os conteúdos aprendidos. A prática permite que: 1) os processos mentais que exigem espaço mental se tornem automáticos, liberando os recursos cognitivos para novas aprendizagens; 2) a memória dos aprendizados se consolide e se torne duradoura; 3) se aumente a freqüência das transferências de aprendizagens e conhecimentos de uma situação à outra. Cabe, então, ao bom ensino o desafio de tornar a prática menos cansativa e desmotivadora. Mas não cabe prescindir dela.

Diante do exposto, é possível constatar que a perspectiva socioconstrutivista de organização das práticas escolares resultou na mais completa e contraproducente diluição dos conteúdos e as crianças acabam por não aprender absolutamente nada, uma vez que o currículo deixou de prever a ordenação adequada dos conteúdos, muito menos de proceder à abordagem correta deles, além de não viabilizar tempo suficiente para que sejam trabalhados a contento. Dessa forma, tudo é trabalhado ao mesmo tempo, a toda hora, em todo texto: ortografia, paragrafação, estrutura do gênero textual, análise de conteúdo etc. O "tudo contextualizado" torna-se o "nada aprendido"... Justamente por tornar a escola um espaço de "descobertas", ao invés de ambiente de ensino, é que a qualidade de nossa educação chegou aonde chegou, e não o contrário.

A abordagem global de ensino — com a abolição da seleção progressiva de conteúdos e da prática freqüente por meio de atividades específicas — tornou o uso do tempo escolar absolutamente contraproducente: os alunos não têm mais nenhuma condição de consolidar a aprendizagem de conteúdos prévios que fundamentem as aprendizagens futuras, pois tudo é abordado ao mesmo tempo, e nada é trabalhado repetida e especificamente. Além disso, os alunos não contam mais com atividades de treino sobre aspetos específicos dos conteúdos que permitam a eles pensar aprofundadamente sobre os conteúdos aprendidos.

A falta de ensino sistemático e progressivo de conteúdos e o trabalho com textos complexos desde a alfabetização (sinopse de filmes no 1º ano, verbete de enciclopédia e de dicionário no 2º...) estão na base da incompetência leitora de nossas crianças. Elas são lançadas no universo dos textos quando sequer estão alfabetizadas (e nunca estarão, pois os currículos se opõem a isso). Desde o 1º ano, ao invés de serem alfabetizadas

adequadamente, elas têm sido obrigadas a "ler" e "escrever" diversos tipos de gêneros textuais e também a "analisá-los" conforme os ditames da teoria da análise discursiva. Passam quase todo o tempo do ensino fundamental "lendo" e "escrevendo" poemas, receitas culinárias, verbetes de dicionário e de enciclopédia, contos infantis, charges, tirinhas, notícias, crônicas... Discutindo as "funções sociais" desses gêneros, seus possíveis "interlocutores", "esferas de circulação", objetivos, estrutura, quando ainda não dominam a ortografia mínima, a acentuação e o significado das palavras mais básicas da linguagem cotidiana! É um verdadeiro desperdício de todo o tempo escolar.

Esse "desensino" tem feito com que alunos de 7°, 8° e 9° anos permaneçam apresentando erros primários na escrita, como os de concordância nominal e verbal, uso inadequado de maiúsculas e minúsculas, incompreensão da função dos parágrafos, uso inadequado da pontuação (usam inadequadamente os sinais de pontuação ou simplesmente não os usam), além da própria incapacidade de acessar a pronúncia das palavras (e, portanto, incapacidade de reconhecê-las!) devido ao não aprendizado da acentuação da língua durante o processo de alfabetização "não-fragmentadora". Ao contrário, toda a prática necessária para consolidar a alfabetização dos alunos é negada, ignorando-se que ela é o alicerce fundamental para as demais aprendizagens escolares.

O trabalho com os gêneros textuais, portanto, faz com que os conteúdos específicos sobre a estrutura e natureza da linguagem sejam parcial e muito superficialmente abordados, de maneira que as crianças não têm como compreendê-los e assimilá-los, e tampouco consolidá-los. Dessa forma elas não criam a base conceitual de aprendizagens que lhes permita realizar novas aprendizagens. É óbvio que o ensino dos aspectos específicos estruturais da língua deve sim amparar-se em exemplos de uso contextualizados. Mas apenas isso: amparar-se em exemplos. As explicações do professor e o material didático devem contextualizar ao máximo aquele conteúdo específico, de maneira a torná-lo compreensível e significativo para o aluno. Isso não se discute. Trata-se novamente do *bom ensino*: o ensino claro, fundamentado em boa didática e metodologia. Contudo, o ensino dos conteúdos deve acontecer de maneira sintética, específica, progressivamente organizada, do contrário a aprendizagem se torna praticamente inviável, a não ser para uma minoria dos

alunos. Estudos na área de psicologia cognitiva já elucidaram isso de maneira muito clara.

No que se refere à habilidade leitora, a ausência da automatização da estratégia grafofonêmica de leitura e a não seleção de conteúdos progressivos, do mais simples ao mais complexo, têm impedido que nossos alunos desenvolvam, pelo treino, a fluência leitora. Ao serem defrontados com "gêneros textuais autênticos" logo na alfabetização, quando ainda não dominam sequer a estratégia grafofonêmica de leitura, os alunos são forçados a consolidar a estratégia ideovisual, pois não possuem nem tempo e muito menos oportunidade para desenvolver e consolidar a estratégia ortográfica-lexical de leitura (por meio de textos adequadamente selecionados segundo seu nível de conhecimento e alfabetização). O trabalho com "textos autênticos" no lugar do trabalho com textos didáticos elaborados com a finalidade de ajudar os alunos a consolidarem as diferentes estratégias de leitura tem se mostrado uma verdadeira tragédia pedagógica. E essa tragédia só é ignorada porque, inacreditavelmente, a imensa maioria dos profissionais que fazem a educação nacional ainda permanecem ignorantes — e, pior, refratários — a respeito dos conhecimentos científicos sobre a aprendizagem humana, em especial sobre alfabetização...

O processo de aquisição da leitura imprime no cérebro suas marcas. Segundo Dehaene, pesquisas que acompanharam ao longo dos anos o aprendizado da leitura/escrita de crianças revelaram que, à medida em que aumenta a fluência leitora das crianças, a ativação da região occípito-temporal esquerda também aumenta. Esse aumento se relacionou com o *desenvolvimento da capacidade leitora* e não com o *avanço da idade da criança*, revelando ser um efeito da aprendizagem e não da maturação natural do cérebro infantil. A hipótese é de que a aprendizagem da leitura/escrita ocorra por meio de um processo de seleção que se inicia com a ativação bilateral do córtex temporal (o que corresponde à fase da leitura pictórica com ativação similar do hemisfério direito) e, progressivamente, passa a se lateralizar e a se concentrar no hemisfério esquerdo, com a especialização da região occípito-temporal esquerda (conforme a criança avança na aquisição do princípio alfabético e, portanto, na fase fonológica). Esses estudos evidenciam, portanto, que é o bom ensino e a prática freqüente com materiais adequados que

garantem o desenvolvimento da competência leitora, não o contato ou imersão das crianças em um "meio letrado diversificado".

O desenvolvimento e o progresso desses códigos, grafêmico e fonêmico, pode ser observado pelo acompanhamento dos *erros de regularização da ortografia da criança*. A análise dos erros de leitura/escrita de palavras irregulares ou com sílabas complexas revela que a aprendizagem da leitura/escrita progride do mais simples para o mais complexo. As primeiras conexões da via de conversão grafema-fonema referem-se às *letras isoladas* cuja *pronúncia é regular* e, progressivamente, as conversões grafofonêmicas mais complexas começam a ser aprendidas. Aos poucos a criança aprende a localizar e combinar os grupos de consoantes que podem formar as *sílabas complexas*. Depois disso a criança começa a memorizar as terminações de *morfemas*. Por isso o bom leitor é aquele capaz de identificar e reconhecer sem esforço uma quantidade ampla de prefixos, sufixos e radicais, bem como sua pronúncia e significado. Isso nos diz muito sobre como devemos iniciar o processo de alfabetização das crianças.

Em primeiro lugar, deve-se ter clareza sobre a distinção entre aprender a ler e ler para aprender. Do ponto de vista cognitivo, o processo inicial de aprendizagem da leitura é um processo inteiramente distinto do processo de acessar significados e de pensar sobre os aspectos discursivos da linguagem, embora, futuramente, a leitura-escrita vá se relacionar e impulsionar estes últimos. É com a prática da decodificação grafofonêmica que a leitura adquire um caráter imediato, por meio da consolidação do léxico ortográfico, permitindo o acesso direto às palavras.

> *A essência* — não o objetivo — *de aprender a ler* consiste em traduzir letras (impressas, escritas) em sons que fazem sentido. Dessa forma, aprender a fazer decodificação fonológica (isto é, converter seqüências de letras, compondo palavras e frases escritas) constitui o cerne do conceito de alfabetização. No entanto, não esgota o seu sentido nem o seu objetivo: o objetivo da leitura é permitir ao leitor compreender, interpretar e modificar o texto, e debater-se com ele.[24]

24 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 22. Destaque original.

Em segundo lugar, é necessário compreender quais habilidades de pensamento se relacionam com o desenvolvimento da competência leitora, de maneira a se criar documentos curriculares, materiais didáticos e atividades que favoreçam tais habilidades. Cabe ao ensino, portanto, organizar currículos com uma progressão adequada de conteúdos e práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem a partir das demandas neurobiológicas do nosso cérebro.

No Brasil, infelizmente, a área pedagógica permanece alicerçada nas ciências sociais e refratária aos avanços e descobertas das ciências cognitivas sobre aprendizagem humana; a educação permanece, portanto, endossando a abordagem contextualizada de ensino, a qual tem servido apenas para retirar o foco dos aspectos específicos fundamentais, essenciais e necessários da aprendizagem, diluindo-os em discussões inúteis e contraproducentes relacionadas a aspectos sócio-históricos e político-ideológicos que de nada interessam às crianças em início de escolarização. Além disso, as expectativas de aprendizagem apresentadas pelas propostas curriculares atuais chegam a ser risíveis, na medida em que se encontram demasiadamente distantes da realidade cognitiva dos alunos de 6–7 anos de idade, como podemos constatar na obra de Weisz: "Buscar e atribuir sentidos através de mecanismos de interpretação e de negociação de idéias"; "prever e dialogar com os sentidos, captando eventuais imprecisões e sutilezas da composição"; "articular informações no texto, estabelecendo conexões entre os dados e significados internos da escrita"; "relacionar informações com discursos e valores do contexto social, isto é, vincular a leitura aos múltiplos discursos já conhecidos pela sua circulação em determinada esfera, como é o caso da piada que faz referência a preconceitos sociais" etc.

E, assim como se coloca a carroça na frente dos bois na alfabetização, fazem-no também no ensino de gramática.[25] Não há progressão de conteúdos, e os alunos não conseguem adquirir as bases conceituais que lhes permitam novos aprendizados, pois abordar aspectos gramaticais a partir de sua ocorrência nos "gêneros autênticos" deixa tudo demasiadamente fragmentado e superficial, de modo que *não há tempo para se exercitar e consolidar o aprendizado*. É comum que os alunos estejam sempre perdidos e com extrema dificuldade para compreender os aspectos lingüísticos abordados, ainda que sejam conteúdos elementares.

25 Ibid., p. 93.

Na ânsia de não "fragmentar" e de não "descontextualizar" os conteúdos, acaba-se justamente atropelando o processo de ensino-aprendizagem: a partir dos gêneros trabalha-se tudo ao mesmo tempo — pontuação, paragrafação, ortografia, acentuação, morfologia, sintaxe e análise discursiva — a toda hora, sem dar chance aos alunos de assimilarem e consolidarem qualquer aprendizado. Ainda que os conteúdos sejam retomados e revistos no decorrer dos vários anos do EF, os alunos raramente os aprendem de fato, pois não possuem conhecimentos prévios de base que sustentem novas aprendizagens e sua consolidação, além de não realizarem atividades adequadas para a consolidação e fixação dessa aprendizagem.

Como vimos anteriormente, o pensamento humano eficiente depende de quatro fatores:[26] *informação do ambiente* (isso inclui o ensino explícito e a transmissão de conteúdos necessários para o aprendizado); *fatos na memória de longo prazo* (ou seja, aprendizados e conhecimentos prévios que funcionem como base, alicerce dos aprendizados futuros); *procedimentos na memória de longo prazo* (trata-se do saber fazer: saber escrever, dominar a caligrafia, saber decodificar grafofonemicamente a cadeia de letras no ato da leitura e saber codificar as palavras ortograficamente no ato da escrita); *quantidade de espaço na memória de trabalho* (o foco, a atenção no momento da leitura não podem estar destinados à interpretação da cadeia grafofonêmica ou mesmo ortográfica, mas devem estar disponíveis à compreensão semiótica). Sendo assim, a abordagem do contexto deve ser posterior à das partes específicas no que se refere ao ensino da língua: primeiro os alunos precisam dominar completamente a leitura grafofonêmica e lexical para, somente então, terem seus recursos cognitivos disponíveis para as tarefas de compreensão e interpretação discursiva. Não fosse isso, sistemas de ensino como o Kumon não teriam tanto êxito e não seriam tão procurados pelos pais para ajudar os filhos a superar as dificuldades de aprendizagem do ensino socioconstrutivista. Ao abordar conteúdos gramaticais fragmentados que ocorrem nos gêneros textuais (como é o caso dos verbos no modo imperativo nos gêneros instrucionais), os currículos impedem que se organize o conhecimento progressivamente, tanto no que se refere à complexidade (do mais fácil para o mais difícil), como no que

26 Daniel T. Willingham, op. cit., p. 28.

se refere à própria natureza do conhecimento (conhecimentos básicos, anteriores aos conhecimentos posteriores). É o perfeito tudo e nada ao mesmo tempo. Baseando-se na complexidade lingüística dos "gêneros autênticos" o atual ensino de língua portuguesa desconsidera a natureza do pensamento e do aprendizado humanos, principalmente porque sobrecarrega a memória de trabalho do aluno com informações excessivas e irrelevantes sobre os gêneros, sendo que essa mesma memória já está sobrecarregada pela falta de aprendizagem básica de leitura e escrita.

O trabalho com gêneros faz, portanto, com que os conteúdos específicos fiquem diluídos e desconectados de sua origem e natureza morfossintática, permanecendo eternamente incompreensíveis para a maioria dos alunos. Em vez de se ensinar a natureza dos *verbos* e suas *conjugações* (isso seria um sacrilégio!), "estuda-se" os verbos conforme sua ocorrência nos gêneros. Assim, para se ensinar o modo verbal imperativo, trabalha-se com sua ocorrência nos gêneros ditos instrucionais (receitas culinárias, manuais de instruções, regras de jogos etc.). Ora, as crianças "trabalham" tais gêneros desde o 1° ano e, no entanto, chegam ao 9° sem saber o que são verbos, muito menos o que são modos verbais! Como um aluno de 1°, 2° ano pode compreender realmente o conceito da classe gramatical "verbo" e suas particularidades (modos, tempos, pessoas) apenas observando sua ocorrência nos gêneros? Apenas por meio de menções superficiais, sem qualquer trabalho específico e aprofundado sobre essa categoria de palavra? Ao chegar ao 6° ano, novamente os alunos se vêem diante das "situações de uso" dos verbos no modo imperativo, por meio do trabalho com os "gêneros instrucionais" (vão para a cozinha da escola fazer receita de bolo, jogam jogos para "se apropriar" da escrita de suas regras...). Contudo, além da completa perda de tempo escolar, os alunos terminam suas receitas e seus jogos sem a noção efetiva sobre o que são os modos verbais. Não compreendem a própria natureza e função dos verbos dentro da estrutura da língua... É necessário que saiba e compreenda a natureza morfológica e sintática das categorias de palavras da língua, do contrário, a menção aos "verbos no modo imperativo" torna-se apenas isso: uma menção incompreensível, conceitualmente inacessível para a maioria dos alunos, apenas uma nomenclatura sem sentido que não é aprendida! Por mais que os professores expliquem e apontem a ocorrência dos verbos no

modo imperativo nos gêneros instrucionais, isso de maneira alguma é suficiente para que o aluno aprenda, de fato, o que são verbos e muito menos o que é o modo imperativo. Saber conjugar a maioria dos verbos no imperativo, então, é algo impensável para os alunos — e, infelizmente, também para muitos professores...

O não-aprendizado dos alunos é diariamente constatado pelos professores de LP do 6º ao 9º ano. Afinal, se os alunos não compreenderam inteiramente os dois princípios da linguagem escrita, o *princípio fonográfico* (que permite a análise das palavras em fonemas e sílabas) e o *princípio semiográfico* (que permite a análise semântica dos morfemas, ou seja, a extração dos significados dos radicais, sufixos e afixos das palavras), como poderão compreender os usos e funções das categorias de palavras dentro dos gêneros?

Outro conteúdo que oferece muita dificuldade para os alunos de 7º ano são os *verbos impessoais*, em especial o verbo "haver". Para compreender o que são esses verbos, os alunos precisam, antes, ter pleno conhecimento sobre os termos essenciais da oração (sujeito e predicado) e a relação deles com os elementos da situação comunicativa: pessoas do discurso/emissor da mensagem/interlocutor/narrador/foco narrativo e predicado/mensagem/discurso. Do contrário, a menção de "verbos impessoais" não significa absolutamente nada para eles! E eles permanecem escrevendo: "Estou te esperando a duas horas" ou "ele há matou"... É necessário, pois, que se trabalhe a morfologia das palavras desde a alfabetização, não apenas porque a morfologia das palavras também condiciona a ortografia e, portanto, a consciência morfológica influi na aquisição das regras ortográficas da escrita,[27] mas também porque tal consciência está positivamente relacionada às várias habilidades de leitura-escrita (vocabulário, fluência e precisão da leitura, compreensão, leitura de palavras pouco freqüentes e pseudopalavras).[28] Essa deve ser a base do ensino de LP nos primeiros anos do ensino fundamental. Só assim os alunos terão condições de compreender, de fato, os conteúdos de análise sintática que virão posteriormente. Os alunos chegam à segunda fase do ensino fundamental sem saber ler e escrever corretamente,

27 Márcia M. P. E. Mota, "O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura" em *Psicologia em Estudo*. Maringá, PR: UEM, 2009, vol. XIV, n. 1, pp. 159–166.

28 J. T. Queiroz, *Uma investigação sobre a natureza da relação entre consciência morfológica, leitura e escrita*. Recife, PE: UFPE, 2012.

que dirá tendo noções mínimas de morfologia e sintaxe... É perceptível seu nível de confusão e de desconhecimento sobre a língua no segundo segmento do ensino fundamental: eles sequer conseguem ler corretamente a acentuação das palavras para poder acessar sua imagem sonora e, assim, seu significado! Não sabem ler nem mesmo os sinais de acentuação. Se não compreendem as palavras que "lêem", como é que vão compreender os demais aspectos da linguagem escrita?!

Por fim, resta falar de um modismo muito arraigado nos sistemas de ensino atuais, públicos ou privados, e que se fundamenta na abordagem global e "contextualizada" dos conteúdos, portanto, promovendo os "currículos tudo e nada": a *pedagogia por projetos*.[29] A pedagogia por projetos tem sido amplamente utilizada em especial nos primeiros anos do ensino fundamental (justamente quando as crianças necessitam de ensino específico, progressivo e diretivo). Esse tipo de abordagem curricular baseia-se na *seleção de temas "significativos"*[30] para os alunos, a partir dos quais se dará o trabalho dos conteúdos.

> [...] Preconiza que ensinar seja ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado. Destaca a importância da participação de todos nas várias escolhas que afetam a vida dentro da instituição, com ênfase na busca da cooperação em sala de aula para a organização do tempo, do espaço, das regras de convivência, das atividades e projetos nos quais se inserem as situações de leitura e de escrita. Prevê que a vida da aula proporcione situações de leitura efetivas e diversificadas. Uma das idéias básicas dessa proposta é a de que as crianças aprendem a ler e a escrever em suas interações com a escrita em situações prenhes de significado para elas, ou seja, cada criança realiza essas atividades em situações reais de comunicação, de acordo com os conhecimentos que construiu até o momento, desde a educação infantil.[31]

Entretanto, assim como outras propostas globais de organização curricular, a pedagogia por projetos geralmente tem como resultado um trabalho superficial e fragmentado de conteúdos específicos, na medida em que os "textos autênticos" e as "situações autênticas de uso

29 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., pp. 39–40.

30 Ibid., p. 159.

31 Ibid., p. 38.

da linguagem" propostas pelos projetos apresentam, de uma só vez, toda a miríade de conteúdos e aspectos lingüísticos dos vários níveis da linguagem (nível ortográfico, semântico, sintático, estrutural). O foco desse tipo de pedagogia (e, portanto, de sua organização curricular) são as "situações autênticas de leitura e escrita" ou "situações reais" de produção e fruição textual,[32] consideradas como as únicas possíveis de serem significativas e, portanto, motivadoras para os alunos. Então, na pedagogia de projetos, o foco não é o ensino, a transmissão de "conteúdos prontos". Priorizando o significado, ou seja, o "tema norteador do projeto" e o "diálogo" ou "reflexão" da criança sobre esse tema (a autonomia do aprendiz), mais uma vez os conteúdos específicos (pontuação, ortografia, morfologia, sintaxe etc.) são "trabalhados" como meras ocorrências das "situações autênticas de uso da linguagem", de maneira que se tornam inteiramente confusos e fugidios para os alunos que, aliás, não realizam praticamente nenhuma atividade para consolidar qualquer aprendizado (pois não há atividades específicas de treino).[33]

> Na pedagogia por projetos, a grande diferença é que são as crianças que propõem, decidem, põem em prática e avaliam os projetos que desejam realizar e as tarefas que estes envolvem. Aqui o objetivo de cada projeto é uma ação, uma realização e, com o professor, as crianças identificam as aprendizagens já efetuadas sobre as quais vão poder se apoiar e aquelas que ainda necessitam realizar para concretizar o projeto.[34]

Na prática esse tipo de ação pedagógica tende a resultar apenas em desorganização curricular, perda de tempo de ensino e maquiagem de aprendizado, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, período no qual as crianças não têm nenhuma maturidade para "agir com autonomia" diante do próprio aprendizado, para se organizar e "refletir" sobre temas abrangentes e, portanto, para aprender por meio de tais práticas.[35] Em vez de aprenderem as bases do

32 Ana Teberosky, *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp. 100–101.

33 Josette Jolibert, "Prefácio" em *Leitura e escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, SP: Contexto, 2009.

34 Maria Cecília O. Micotti, op. cit.

35 Josette Jolibert, op. cit., p. 21.

funcionamento da língua escrita e os conceitos básicos da matemática, os alunos são convidados a "se expressar", a "buscar sentidos", a desenvolver comportamentos e atitudes...[36]

Segundo os defensores desse tipo de pedagogia, os alunos desenvolvem todo tipo de comportamento positivo e atitude cidadã por meio do trabalho com projetos! Segundo a argumentação desses autores, basta dar voz e autonomia aos alunos para que eles se transformem em sujeitos dotados de "pensamento crítico". E isso em curto prazo de tempo... A pedagogia por projetos parece funcionar melhor que anos de terapia psicológica para modelagem de comportamento...

> Com relação aos objetivos priorizados — aprendizagem da expressão escrita e intervenção nos atos de incivilidade — foi observada sensível melhora, em especial porque os alunos continuaram envolvidos em outros projetos de seu interesse [...].[37]

Infelizmente, tal concepção pedagógica pseudocientífica e ideologizada tem fundamentado todos os documentos e diretrizes curriculares brasileiras há décadas,[38] como podemos constatar neste excerto final do programa Pró-letramento do MEC. Esses equívocos têm também influenciado todo mercado de livros didáticos,[39] de maneira que atualmente não se encontram livros que não sejam inteiramente organizados a partir dessa perspectiva teórica, principalmente porque o próprio MEC[40] orienta os professores a buscarem por materiais com esse viés pedagógico.[41]

Como ressaltado nos capítulos anteriores, os professores (principalmente os formados após a década de 1990) estão condicionados a acreditar nesse viés educacional porque: aprenderam apenas isso em sua formação; trabalham em sistemas de ensino inteiramente dominados por esse viés teórico, sejam as redes públicas ou privadas; não

36 Ibid., p. 19

37 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 258.

38 Mec, "Fascículo complementar", op. cit. p. 42.

39 Mec, "Fascículo 6", op. cit., p. 20.

40 Ibid., p. 35.

41 Ibid., p. 40.

contam com material didático diferenciado e que não siga essa tendência; são obrigados a fazer os cursos de formação continuada que se baseiam exclusivamente nesse viés; estudam os documentos oficiais também baseados nisso; são obrigados a ler e a se "atualizar" por meio do contato com obras dos principais "especialistas" da área, que constituem as referências fundamentais estudadas nos cursos de graduação e pós-graduação em pedagogia, bem como nos concursos públicos; e, por fim, são condicionados pelos currículos e pela vigilância das coordenações pedagógicas e das supervisões das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação.

Capítulo x

Práticas pedagógicas contraproducentes

Em que pesem as postulações relativistas e culturalistas sobre o aprendizado da leitura, as evidências colhidas nesses estudos, em contextos didáticos, culturais e lingüísticos os mais diversos, são claras. Cada criança é única. Mas não há mil maneiras ou estilos de aprendizagem da leitura. Quando se trata de aprender a ler ninguém pode dispensar seu cérebro. Todo cérebro está submetido a padrões funcionais e estruturais e a aprendizagem da leitura se dá sempre na mesma seqüência. Um destaque especial deve ser concedido, nesse campo, ao Reino Unido. Uma seqüência de fatos e ações a partir da segunda metade da década de 1990 levou a uma situação especial. Em meados da década de 1990 dados de avaliações periódicas mostravam estagnação dos escores médios em leitura nos testes nacionais em quase 30 anos, com pouco mais da metade dos alunos atingindo as metas estabelecidas. Diversos grupos de trabalho e iniciativas governamentais foram estabelecidos. Decisivos na orientação das políticas foram alguns estudos empíricos, notadamente aqueles desenvolvidos por Johnston

> *e Watson, que demonstraram a superioridade de métodos fônicos sintéticos em intervenções de escala relativamente grande.*[1]

COMO vimos, o socioconstrutivismo e seus parentes teóricos, como o movimento WL, confundiram a natureza e as especificidades do aprendizado da linguagem escrita com o aspecto discursivo da fala (comunicação de significados) e, ainda que não constituíssem métodos ou sistemas de ensino (mas sim teorias psicopedagógicas), endossaram as abordagens globais[2] de alfabetização e de ensino da língua em oposição às sintéticas. Por mais que os socioconstrutivistas tenham negado a adoção de métodos globais de alfabetização, toda a organização curricular proposta por eles é baseada na abordagem global ou analítica de ensino. No artigo "Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos",[3] Cartier e Hebrard apresentam, de maneira bastante clara, os pressupostos absurdos dos métodos globais de alfabetização, bem como sua relação com a dimensão político-ideológica do marxismo. O conteúdo desse trabalho também esclarece a relação entre as abordagens globais de alfabetização e os pressupostos centrais que fundamentam os documentos curriculares oficiais do nosso país. Assim, embora não seja um método estruturado (pois que rejeita exatamente qualquer sistematização metodológica), o socioconstrutivismo implantou definitivamente a abordagem global-analítica de alfabetização e de ensino de língua na educação brasileira. Para piorar, a miscelânea de perspectivas teóricas "histórico-críticas" atrelada ao socioconstrutivismo só fez retirar da educação, cada vez mais, o foco nos aspectos didático-metodológicos objetivos e mensuráveis do processo de ensino-aprendizagem, diluindo-os e confundindo-os com as dimensões psicomotivacionais, psicossociais e político-ideológicas que nada acrescentaram à compreensão e resolução dos problemas concretos e imediatos da sala de aula. Como resultado, a alfabetização

1 Aloísio P. Araújo (coord.), *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, pp. 110–111.

2 Isabel C. A. S. Frade, "Alfabetização na escola de nove anos" em *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, p. 38.

3 Disponível em: https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30528.

e todo o ensino de língua portuguesa passaram a ser realizados por meio de práticas pedagógicas não apenas ineficientes, mas também nocivas para o processo de aquisição da leitura-escrita e posteriores aprendizados escolares.

ESCRITA A PARTIR DE MODELOS: A ESCRITA DO PRÓPRIO NOME E A ESCRITA DE TÍTULOS

A *escrita a partir de modelos* surgiu da concepção de que o ensino deve ser significativo e, portanto, motivador para o aluno. Trata-se de uma *concepção pedagógica global* baseada na idéia dos usos sociais da linguagem. Segundo Teberosky, a escrita a partir de modelos é uma atividade tanto de interpretação quanto de produção escrita e é conveniente porque os modelos fornecem às crianças todas as informações sobre a escrita que elas precisam (claro, porque ensiná-las está fora de cogitação), além de ser uma referência "estável" (como se a grafia das palavras ficassem se transformando a toda hora...) da escrita "convencional" para que elas testem suas hipóteses de leitura-escrita.

Ferreiro e Teberosky, a partir da idéia do uso de modelos de escrita como motivo para a "escrita espontânea" da criança, elegeram a escrita do próprio nome como uma das principais ferramentas de alfabetização. Segundo as autoras, a escrita do próprio nome é favorável por vários motivos, dentre eles por ser uma constante na vida escolar do aluno e um "modelo estável" (o nome da criança nunca muda, é sempre o mesmo). O próprio nome constituiria um "modelo estável" para os alunos porque, sendo significativo, serve como apoio para que a criança verifique suas hipóteses e, assim, passe a compreender cada vez mais as regularidades e irregularidades da escrita, das composições silábicas[4] etc. Uma vez que a criança "domina a escrita e a leitura" do próprio nome (depois de fazer incontáveis cópias dele), ela terá condições de compreender a lógica do sistema escrito.[5]

4 MEC, "Fascículo complementar" em *Pró-Letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 12.

5 Maria da Glória Seber, *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 101.

Teberosky argumenta que a escrita do próprio nome é a peça-chave para o início da compreensão infantil sobre a lógica do funcionamento da escrita porque o nome "é um modelo estável"; refere-se a um único objeto (a própria criança) e, com isso, não oferece "ambigüidade na interpretação"; o próprio nome tem valor de verdade, uma verdade compartilhada pela criança e por seus interlocutores; facilita a compreensão de que os nomes marcam pessoas e objetos, ampliando o pensamento simbólico. Esses motivos demonstram, contudo, o equívoco socioconstrutivista de se conceber o aprendizado da leitura-escrita não apenas como a aquisição de um código (aprendizado de um instrumento cultural), mas como processo de desenvolvimento que amplia a dimensão discursiva e semiótica da linguagem verbal.[6] E, na medida em que desconsidera a essência fundamental da alfabetização — compreensão do princípio alfabético — a prática da escrita do próprio nome também ignora a necessidade de se usar palavras curtas e com sílabas simples no processo de alfabetização. Usar o próprio nome como "modelo de escrita" pode acarretar em imensa dificuldade para aquelas crianças cujo nome apresenta grafia complexa ou não pertencente ao português. Afinal, o uso do próprio nome como "modelo estável" para a compreensão do sistema alfabético de escrita cai por terra quando temos nomes pertencentes a línguas estrangeiras. Seria tão mais fácil se as crianças simplesmente recebessem o ensino de que precisam!

A escrita do próprio nome, ao lado da escrita de lista de palavras e de títulos de gêneros textuais, tornaram-se práticas pedagógicas essenciais e praticamente exclusivas no início da alfabetização e as diretrizes curriculares oficiais, bem como os livros didáticos atuais são inteiramente organizados a partir dessa perspectiva.[7] Dessa forma, ao invés de receberem o ensino de que precisam, nossas crianças têm passado seus primeiros anos de escolarização escrevendo (copiando) e reescrevendo títulos e subtítulos de textos, escolhendo títulos adequados para textos diversos, elaborando *slogans* e outras práticas[8] "significativas".

6 Ibid., p. 50.

7 Ana Teberosky, *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, pp. 50–51.

8 Ibid., p. 28.

Na prática, contudo, a escrita por meio de modelos resultou apenas na perda do tempo de aula com cópias, pseudoleitura e pseudo-escrita. A criança, que ainda não se alfabetizou e que, portanto, necessita de ensino explícito sobre a natureza e a lógica do sistema de escrita alfabética, acaba passando a maior parte de seu tempo de sala de aula realizando cópias de "modelos estáveis", adivinhando as palavras ao invés de lê-las, "refletindo" sobre os conflitos entre suas hipóteses de leitura e a "escrita convencional".

O equívoco socioconstrutivista é cruel porque considera o não-saber da criança — ou sua necessidade de ser *ensinada*! — como se fosse uma fase de desenvolvimento cognitivo. É cruel e pernicioso porque considera as tentativas e esforços da criança em superar seu não-saber sobre o código escrito como "hipóteses" intrínsecas a um processo "natural" do desenvolvimento cognitivo.

> Durante um certo tempo a atenção das crianças se volta para o conjunto de formas gráficas e não para o modo como as letras se relacionam na constituição das palavras. É também por esse mesmo motivo que elas interpretam de maneira global o que escrevem, inclusive o próprio nome. Por isso, será em relação ao próprio nome que as crianças se sentirão desafiadas. Cabe ao professor aproveitar a situação conflituosa que a criança vive nesse momento, a fim de ajudá-la a elaborar conceitualmente a escrita. Sem corrigir ou fazer pela criança o que ela tem condições de realizar por si só, o professor deve conduzi-la a entender o que realiza, pois só assim a aprendizagem será significativa para ela.[9]

A proposta de escrita por meio de modelos também carrega a confusão entre aprendizagem (domínio do código escrito) e aspectos psicológicos e subjetivos relacionados às situações comunicativas e de interação social. Os socioconstrutivistas utilizaram o fato de que as crianças se sentem motivadas para aprender a escrever o próprio nome como um argumento psicológico em defesa de suas práticas,[10] considerando que escrever o próprio nome é, para a criança, uma maneira de "reconhecer-se como parte do mundo". Além disso, confundem a natureza da

9 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 102.

10 MEC, "Fascículo complementar", op. cit., p. 9.

aquisição das competências básicas de leitura-escrita com as competências de redação de textos diversos. Como afirma Fernando Capovilla, aprender a ler-escrever não é o mesmo que ser escritor.[11]

A própria natureza basal da escrita é ignorada por essa concepção: o aspecto essencial do processo de alfabetização, que é a compreensão da lógica do código escrito de transcrição dos sons da fala, é preterida, além de também se ignorarem por quais mecanismos o cérebro humano desenvolve e processa a leitura-escrita. Como vimos, essa visão global de contexto significativo já foi superada pelos novos estudos da ciência cognitiva da leitura e as evidências desses estudos não deveriam mais permanecer ignoradas pela área educacional. Além disso, é necessário esclarecer aos alunos que, embora eles achem que os conteúdos escolares são demasiadamente abstratos e não relacionados diretamente ao seu cotidiano — e é freqüente que eles questionem: "Pra que temos que aprender isso?" ou "quando eu vou usar isso em minha vida?" — os alunos precisam compreender que não são os conteúdos escolares em si que "poderão ser usados", mas sim a sua própria mente transformada pelo entendimento e aprendizado desses conteúdos. Ou seja: o seu desenvolvimento cognitivo é que será usado no futuro; é a própria capacidade mental, ampliada pelo esforço do aprendizado escolar, que eles realmente usarão na vida.

Ainda que os socioconstrutivistas admitam o fato de que apenas a escrita do próprio nome não promove a alfabetização — o que é um tanto óbvio — ainda assim eles não consideram o ensino explícito e sistemático do princípio alfabético em seus currículos e tampouco os treinos psicomotores necessários tanto para o desenvolvimento da escrita cursiva, como para o próprio processo de aquisição do princípio alfabético. Ao contrário, orientam os professores a dar tempo ao tempo e esperar que as crianças desenvolvam suas hipóteses de leitura-escrita,[12] promovendo, para tanto, "situações significativas de interação com a escrita" ou "questionamentos" que levem os alunos a perceber os "conflitos" entre a própria escrita e a convencional. Mas, ao contrário do que defendem os socioconstrutivistas, essas práticas pedagógicas globais

11 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 40.

12 Maria da Glória Seber, op. cit., p. 162.

apenas retardam e prejudicam seriamente a capacidade de os alunos reconhecerem efetivamente as palavras.

> O contexto é essencial para interpretar um texto, mas não para identificar palavras. Apenas os maus leitores e as pessoas com dificuldades de leitura dependem do contexto para identificar palavras.[13]

Ao não ensinar as crianças a ler palavras, ao mesmo tempo em que fazemo-las lidar com os elementos discursivos dos gêneros textuais "autênticos", estamos colocando a carroça na frente dos bois há pelo menos três décadas. A educação brasileira está inteiramente alicerçada no equívoco de se confundir o propósito da leitura (compreender e aprender) com o processo de aprender a ler[14] (adquirir proficiência e domínio do código escrito). Tal equívoco levou à rejeição e ao abandono das práticas pedagógicas necessárias e fundamentais de alfabetização e desenvolvimento da fluência leitora, em favor de práticas ideologizadas e pedagogicamente contraproducentes. Não é à toa que temos alcançado as últimas posições nas avaliações internacionais de educação...

Teberosky também sugere o trabalho com listas de nomes, considerando que fazer tais relações de palavras é uma atividade "significativa" para a criança, na medida em que listas são "gêneros textuais" muito presentes em nosso cotidiano. Novamente há a confusão entre a natureza da alfabetização e aspectos subjetivos, sociais ou discursivos do uso da linguagem. E, como ressaltado anteriormente, esse tipo de prática pedagógica caracteriza-se como o "tudo e nada ao mesmo tempo", uma vez que, durante a realização das listas, o professor precisa também orientar as crianças a observarem todas as ocorrências do contexto da "produção escrita", cuidando de aspectos textuais amplos, tais como: organização do espaço gráfico, pontuação, paragrafação, uso de título etc. Sem mencionar o fato de que as listas podem incluir palavras com grafias complexas que não são adequadas para a alfabetização, pois podem mais confundir que facilitar a compreensão do princípio alfabético. Sendo assim, a atenção da criança é sempre direcionada para os

13 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 38.

14 Ibid., p. 48.

"sentidos" (semiótico) e para o aspecto global e visual[15] das palavras e textos, mas não para os aspectos essenciais da leitura grafofonêmica. Ignora-se que a escrita é, antes de mais nada, o registro dos sons da fala e que apenas dominando o código desse registro é que a criança acessará, em primeiro lugar, a *pronúncia* da palavra (sua *imagem acústica*) para somente então, acessar seu significado. Esse "desensino" tem deixado profundas seqüelas na habilidade de ler e escrever dos alunos, o que será discutido no próximo capítulo. Ao invés de ensinar diretamente as crianças, elas são mantidas realizando "práticas significativas" como reconhecimento do próprio nome, escrita espontânea ou "não-convencional"...

A realidade é que se criou uma justificativa teórica para o *não-ensino*, para a *não-alfabetização*, para a criminosa perda de tempo dos primeiros anos do ensino fundamental. Esses pressupostos teóricos custaram ao país milhões de semi-analfabetos incapazes de ler simples palavras e, por conseguinte, de compreender qualquer tipo de texto, sem contar o massacre daqueles com dificuldades de aprendizagem. E o mais preocupante é que, depois de décadas insistindo nesse modelo contraproducente de "ensino", e diante do fracasso de nossos alunos nas avaliações nacionais e internacionais de leitura e escrita, os "especialistas" da área ainda consigam argumentar dessa maneira:

> Os resultados do PISA, divulgados pela OCDE, mostram que os alunos brasileiros obtiveram em 2006 médias que os colocam na 48ª posição em leitura (entre 56 países). O jornal *Folha Online*, de 5 de dezembro de 2007, afirma que com esse resultado os jovens são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples. Com base nos resultados dessas avaliações, pensamos ser necessário propiciar aos alunos da rede pública de ensino uma educação que contribua para a construção das habilidades e competências de leitura, a fim de possibilitar a formação do leitor e produtor de texto, ou seja, do leitor ativo, que busca o sentido do texto, antagônico ao leitor passivo que se fixa apenas em sua decodificação. Para atingir esse propósito é necessário, como assinala Jolibert, propiciar à

15 MEC, op. cit., pp. 25–26.

criança o "*ler e escrever pra valer*", ou seja, propiciar-lhe a busca com base em hipóteses e suposições originadas das necessidades dela.[16]

Não é à toa que vivemos hoje uma "epidemia" de disléxicos, segundo Fernando Capovilla, e que a posição do Brasil nas avaliações internacionais de leitura tem permanecido entre as últimas. Incontáveis estudos comprovam que o ensino global prejudica as crianças com dificuldades de aprendizagem.[17] Sob o argumento de que não se deve "transmitir conhecimentos prontos", ou seja, ensinar (pois isso seria uma imposição que tolheria a autonomia da criança), os socioconstrutivistas têm deixado nossas crianças por conta própria, negando-lhes o ensino de que tanto precisam, principalmente se considerarmos as de baixa renda, cujo ambiente familiar e comunitário muitas vezes não favorece seu contato com o universo letrado. Práticas "significativas" como a escrita a partir de modelos são ineficientes e até prejudiciais, na medida em que não se ajustam às necessidades neurobiológicas do aprendizado da leitura-escrita.[18]

O reconhecimento rápido das palavras, base da leitura fluente, só é adquirido depois de quatro ou cinco anos de exposição a textos adequados,[19] ou seja, depois de anos de experiência de leitura freqüente, com vocabulário adequado. Só se alcançam as competências de leitor *depois* de se dominar o processo de decodificação e a estratégia de leitura ortográfica ou lexical. E esse domínio desenvolve-se melhor com o uso de materiais didáticos específicos, desenvolvidos especialmente para ajudar as crianças a consolidar a estratégia grafofonêmica de leitura. Ao contrário, o desenvolvimento da fluência leitora é amplamente prejudicado pelo uso dos "textos autênticos" da abordagem global de alfabetização, focada no contexto discursivo dos gêneros textuais.

16 Maria Cecília O. Micotti (org.), *Leitura e escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo, SP: Contexto, 2009. p. 95. Destaque nosso.

17 Alessandra G. S. Capovilla e Fernando C. Capovilla, "Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico" em *Revista Psicologia*. Porto Alegre, RS, 2000, vol. XIII, n. 1, pp. 7–24.

18 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 41.

19 Ibid.

Nossos alunos, ainda não-alfabetizados, têm sido massacrados por atividades "contextualizadas" e "significativas" que os obrigam a "ler" e "escrever" quando ainda não sabem como fazer isso, como as desses exemplos retirados do Programa Pró-alfabetização do MEC:

Atividade 11

Realizar oralmente a atividade lúdica "Lá vai uma barquinha carregadinha de...", pedindo para cada criança da turma ou do grupo completar a frase com palavras terminadas em -ão, -eza, -ol, -inha, etc.

Atividade 12

Realizar oralmente atividades lúdicas como "Macaco mandou falar só palavras começadas com..." (Em momentos mais avançados do processo de alfabetização, o comando poderá ser para escrever as palavras, de modo a explorar as relações entre grafemas e fonemas.)

Atividade 13

Ler as seqüências de palavras para os alunos e pedir que identifiquem a palavra que não termina com os mesmos sons ou rimas.

1- sapateira – torneira – bola – cadeira
2- coração – limão – banana – sabão
3- panela – colher – janela – canela

Atividade 14

Ler para os alunos cada par de palavras e pedir que digam quais pares combinam.

1- gato – cachorro
2- anel – chapéu
3- borracha – lápis
4- meia – areia
5- pão – café
6- limão – chão
7- uva- luva
8- sapato – pé

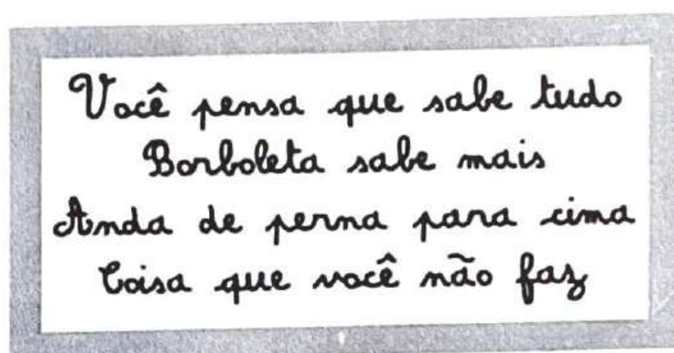
Atividade 7

Leia as palavras da primeira coluna, com ajuda do(a) professor(a). Ligue as palavras iguais em cada coluna, como no modelo.



Atividade 8

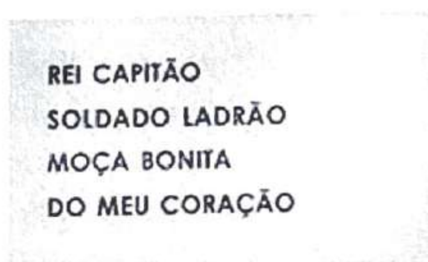
Você conhece a quadrinha ao lado? Leia para seu (sua) professor(a).



Atividade 9

Leia a quadrinha ao lado com a ajuda de seu professor ou professora:

Circule cada palavra da quadrinha.



Infelizmente, a partir da implantação do socioconstrutivismo no país, o movimento nacional de "atualização" da abordagem alfabetizadora e de abolição dos métodos e cartilhas sintéticas foi amplamente ovacionado por acadêmicos, "especialistas" e profissionais da educação. Tal movimento, que foi das faculdades e universidades em direção às Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e a todo tipo de órgão público ou privado relacionado à educação, permanece mais vivo e atuante do que nunca. Toda a produção acadêmica dessa área ainda considera como verdade científica a série de "reflexões" psicogenéticas e sócio-históricas produzidas nessas últimas décadas, reflexões que não procedem de pesquisa experimental, mas de especulações subjetivas.

> A idéia de utilizar textos nas mais variadas situações escolares e sociais propicia aos educandos uma visão mais ampla da escrita: esta não se restringe à escola, o que reafirma a dimensão social da alfabetização. Igualmente, o fato de elaborarem o texto em conjunto com a professora, auxiliou no desenvolvimento de iniciativas e tomada de decisões, na medida em que essa atividade contribui para que a criança atuasse como escritora e leitora capaz de entender e se expressar. E isso desde pequena.[20]

O domínio dessa pseudociência ainda é absoluto e incontestável, basta ver os currículos e conteúdos das faculdades de pedagogia de todo o país, bem como dos cursos de capacitação docente ou formação continuada oferecidos aos professores pelas redes de ensino. O enfoque didático atual, tanto da alfabetização quanto do ensino de língua, baseia-se em práticas que são exatamente opostas às recomendadas pelos novos estudos das ciências cognitivas:[21] aprendizagem de conceitos, aquisição e ampliação de vocabulário por meio de atividades específicas, sistemáticas e freqüentes. E tais atividades devem ocorrer simultaneamente ao treino para automatização (e, portanto, para aquisição da fluência) da decodificação grafofonêmica. A prática continuada de atividades específicas, progressivamente organizadas do mais simples ao mais complexo, faz com que o cérebro automatize conteúdos e procedimentos, liberando memória de trabalho e de longo prazo para outros procedimentos cognitivos, inclusive compreender, interpretar e relacionar informações do contexto. É a prática contínua de tarefas específicas, os treinos que servem para consolidar o aprendizado de qualquer conteúdo escolar. A prática constante, portanto, está intimamente relacionada com as habilidades de pensamento, como a transferência e generalização de informações e conhecimentos.

A resistência em rever a questão metodológica é, talvez, um dos principais problemas da educação nacional brasileira hoje. O Brasil não está alfabetizando suas crianças e o mais grave é que os acadêmicos cujas obras são referência na área desdenham da questão do uso de

20 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 65.

21 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

metodologias sintéticas[22] e permanecem rejeitando o óbvio (a necessidade de se mudar a abordagem socioconstrutivista). O que se percebe claramente na argumentação da maioria dos trabalhos da área é um profundo desconhecimento sobre o que é e o que não é pesquisa científica. PLE não é uma teoria científica, nem tampouco o são as teorias da interação ou do letramento. Ao mesmo tempo em que se colocam como produtores de conhecimento científico-acadêmico, esses autores se expressam da maneira mais subjetiva possível, afirmando suas convicções pessoais:

> Trabalhamos com a idéia de que há várias formas de aprender a cultura escrita. Uma das situações é aquela em que se explora o trabalho de leitura em voz alta de bons textos escritos, com a discussão e compartilhamento de significados. [...] Afirmamos, portanto, que o contexto de uso da escrita é fundamental em qualquer etapa de aprendizado da leitura e da escrita. Ele antecede, ele é constitutivo do período em que se trabalha e se transforma a meta a ser sempre alcançada e aperfeiçoada.[23]

A autora confunde a importância do contato da criança com textos de qualidade, por meio da leitura dos adultos, com a questão da alfabetização em si mesma e do aprendizado da escrita. É óbvio que as crianças que contam com leituras de qualidade desenvolvem muito melhor suas habilidades lingüísticas. Contudo, esse contato, no processo de alfabetização escolar, não é suficiente para ajudá-la a se apropriar do código escrito, se alfabetizar adequadamente e dominar os princípios da escrita ortográfica. Se a criança tiver algum comprometimento neurológico em relação à leitura, então, as práticas de letramento — embora contribuam muito para o desenvolvimento da linguagem oral, das habilidades comunicativas e de pensamento lógico — em nada ajudarão na decifração do código escrito e tornarão seu processo de alfabetização muito mais árduo.

Essa "nova" concepção de alfabetização e de ensino da língua portuguesa está na contramão do que é recomendado pelos estudos científicos da aprendizagem. Até quando nossos currículos permanecerão

22 Isabel C. A. S. Frade, op. cit.

23 Ibid.

orientados por essas falácias? É imprescindível, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental, que se usem materiais didáticos adequados, deliberadamente desenvolvidos para assegurar que os alunos adquiram o domínio e a automatização da decodificação grafofonêmica e, a partir disso, para que consolidem a leitura ortográfica e fluente.[24]

Atividades como a escrita do próprio nome, escrita de títulos e de listas de palavras consomem um tempo precioso dos anos iniciais do ensino fundamental porque estão na contramão das necessidades do cérebro infantil para a compreensão do processo de leitura-escrita. Pretendendo ser "significativas", tais práticas são prejudiciais porque tornam o processo de alfabetização nebuloso e dispendioso (em termos de tempo gasto e de esforços de ensino-aprendizagem e compreensão) para crianças e professores. O discurso defensor da contextualização, da busca pelo sentido e/ou significado das práticas pedagógicas tem apenas promovido o não-ensino. Essa visão desconsidera a própria natureza do aprendizado humano, que deve ser construído progressivamente, a partir do mais fácil para o mais difícil, do simples para o complexo, e cada etapa deve ser devidamente treinada. Desconsidera também os níveis que integram a linguagem escrita: grafofonêmico, ortográfico, morfológico, sintático, semântico.

Infelizmente, sendo contra qualquer "rigidez" metodológica ou "ensino mecanicista", o ensino brasileiro permanece adotando o contexto do texto como *unidade inicial de alfabetização e de ensino da língua portuguesa.*

> É dessa visão da linguagem como atividade significativa que decorre a decisão teórica da autora relativamente à *unidade lingüística* a partir da qual se dá o aprendizado da escrita: não é a sílaba, nem a palavra, nem mesmo a frase, mas o que ela designa como *texto*, isto é, a unidade de produção lingüística que, independentemente de sua extensão, corresponde ao discurso que constitui uma determinada situação ou atividade.[25]

24 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 35.

25 Ana Teberosky, op. cit., p. 9. Destaque nosso.

O TEXTO COMO UNIDADE DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA DESDE A ALFABETIZAÇÃO

> Como se observará, não utilizamos unidades do tipo palavra ou frase. Em todo momento falaremos de *texto* (muitos autores utilizam, também, discurso). A razão que nos fez tender em direção à noção de texto é o fato de que acreditamos que grande parte do fenômeno da linguagem não se desenvolve na palavra ou frase, mas no discurso.[26]

Um aspecto decisivo para a ineficiência dos atuais currículos de alfabetização e de ensino de língua portuguesa é tomar o texto como *unidade de ensino*. Essa prática está fundamentada principalmente na *lingüística textual*, que surgiu na Europa, na década de 1960, e cujo objeto de estudo é o texto, conceituado pelos lingüistas como "a unidade básica da comunicação humana com propriedades estruturais específicas". Com a lingüística textual o texto deixa de ser visto como uma seqüência de sentenças ou enunciados relacionados, passa a ser concebido como uma unidade lingüística-discursiva sócio-historicamente condicionada[27] e analisado a partir de sua *estrutura discursiva*. A lingüística textual pretende ter uma *perspectiva pragmática* (e ideologizada) que procura identificar e analisar os fatores contextuais das "situações comunicativas" a partir das quais constrói uma *gramática de texto*. Tal perspectiva pragmática, no entanto, nada mais é do que a adoção da perspectiva político-ideológica no trato da língua, pois o objetivo agora não é mais ensinar a língua como uma ferramenta da comunicação humana, como "objeto autônomo", mas sim considerá-la a partir dos "processos comunicativos de uma sociedade concreta". Essa perspectiva também fundamenta a teoria da análise do discurso.[28]

Na alfabetização, Teberosky foi uma das primeiras autoras na América Latina a preconizar o uso de textos autênticos, que circulam no cotidiano das crianças, como material de alfabetização, em

26 Ibid., p. 13.

27 Luiz C. Travaglia, *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009, p. 67.

28 Maria do Rosário V. Gregolin, "A análise do discurso: conceitos e aplicações" em *Alfa Revista de Lingüística*. Araraquara, SP: Unesp, 1995, n. 39, pp. 13–21.

detrimento dos textos didáticos criados especialmente para esse fim pedagógico. Segundo essa autora, os textos "autênticos" seriam mais significativos e, portanto, motivadores para as crianças (a autora simplesmente ignorou a inadequação formal, conceitual e estrutural deles para tal uso), ao passo que os textos didáticos não estariam relacionados com nenhuma prática social ou cultural concreta.[29] E, como as "reflexões" na área das ciências sociais são demasiadamente abundantes e profícuas, logo começaram as "ampliações" e criações de "novos" conceitos, como o de letramento, aplicado à alfabetização,[30] como vimos. E, aplicado ao ensino de língua portuguesa, a concepção de texto como mera unidade de produção lingüística portadora de uma mensagem logo foi ampliada pelo conceito de gênero textual:

> Assim, *texto não é apenas uma seqüência verbal; pode ser uma seqüência icônica, uma seqüência de cores; também não é apenas uma seqüência verbal escrita; pode ser uma seqüência verbal oral.* [...] Se a noção de texto amplia-se consideravelmente, a de leitura também. E os modos de ler vão adequando-se aos textos e leitores, diferentes dos da leitura na escola tradicional. O trabalho com linguagem hoje, na escola, vem-se caracterizando, cada vez mais, pela presença do texto, quer como objeto de leitura, quer como trabalho de produção. *Compreender a leitura dessa forma é não privilegiar a decifração das letras ou das palavras; é entender que a criança não necessita antes aprender a ler e a escrever para depois ler e escrever.*[31]

Hoje, no Brasil, as correntes teóricas que fundamentam praticamente toda produção pedagógica na área de didática e organização curricular de língua portuguesa são a *perspectiva sócio-histórica e dialógica* de Bakhtin e a *perspectiva interacionista e sociodiscursiva*, de caráter psicolingüístico e didático, de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart. Essas perspectivas teóricas direcionaram o foco

29 Mirta Torres e Mirta Castedo, *Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas* (1980–2010). Buenos Aires: Universidade Nacional de La Plata, Cadernos Cenpec, Nova Série, 2011.

30 Filomena E. P. Assolini e Leda V. Tfouni, "Letramento e trabalho pedagógico" em revista eletrônica *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*. São Paulo, SP: USP, 2006, ano 1, n. 1.

31 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 94. Destaque nosso.

do ensino para os *usos sociais da linguagem*,[32] para seus sentidos e funções, ou seja, para a concepção de linguagem como *prática social*, dando início à busca obsessiva por currículos "críticos" e práticas pedagógicas contextualizadas, significativas, baseadas nos "sentidos" dos enunciados e textos, bem como nas suas "condições de produção e circulação".

Como não poderia deixar de ser, tantas perspectivas "ampliaram" o conceito de texto, que foi além da mera concepção de unidade lingüística porque passou a incluir os aspectos sociais, políticos e ideológicos que condicionam sua produção, as denominadas "coerções da textualidade".[33] A partir de então, mais relevante que compreender a forma e a estrutura da língua, é compreender as condições de produção dos discursos (concretizados nos gêneros textuais), suas esferas de circulação e, claro, os vieses ideológicos de que são portadores. Os textos deixam, portanto, de ser considerados como "estruturas prontas e estáticas" e passam a ser concebidos como portadores dos "discursos" sociais[34] sendo, dessa forma, elementos da estrutura comunicativa da sociedade, elementos da ação comunicativa (prática social) dos sujeitos enunciadores representantes das diferentes classes sociais.[35] Segundo tal perspectiva, todo "texto" (agora concebido como *gênero*) deve ser tratado não apenas como fenômeno lingüístico portador de mensagem, mas, principalmente, como *objeto socio-histórico e cultural*, pois os mecanismos sintáticos e semânticos dos quais se vale são "historicamente contextualizados".

> Dentre outros possíveis, apresentamos dois tipos de agrupamentos que foram bem difundidos no Brasil. O primeiro, proposto por Dolz e Schneuwly, toma como critérios os *domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem* para propor cinco grupos: narrar

32 Alguns autores passam a fazer uma distinção entre a palavra "língua" ("sistema constituído por palavras, expressões e regras") e a palavra "linguagem" ("faculdade humana de utilizar signos para expressar idéias, sentimentos, percepções"). Cf. Elísia Paixão Campos, *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2014, p. 22.

33 Lília S. Abreu-Tardelli e Malu C. Apostolo, "O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas" em *Calidoscópio*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2018, vol. XVI, n. 3, pp. 361–368.

34 Maria do Rosário V. Gregolin, op. cit.

35 Ibid.

> [...]; relatar [...]; argumentar [...]; expor [...]; descrever ações, instruir, prescrever [...]. Outra possibilidade de agrupamento, calcada nos trabalhos de Bakhtin, toma as esferas de atividade e de comunicação como critério: esfera cotidiana [...]; esfera artístico-literária [...]; esfera jornalística [...]; esfera escolar e de divulgação científica [...]; esfera da vida pública [...].[36]

Da mesma maneira, o uso da linguagem, nos textos, passa a ser analisado apenas como *prática social comunicativa*,[37] uma ferramenta semiótica, discursiva, tanto para desenvolvimento e formação dos sujeitos, como meio de eles exercerem seu "pensamento crítico" e sua "autonomia cidadã"; a análise gramatical propriamente dita é preterida e tachada de "mecanicista", "fragmentadora" e "conteudista". E, embora o estudo formal e estrutural da língua tenha, nos novos currículos de língua portuguesa, ganhado a denominação de "análise lingüística", sua realização se dá inteiramente a partir das funções e características intrínsecas aos gêneros, sendo, como veremos, uma prática insuficiente para garantir o aprendizado dos alunos.

A adoção dos gêneros textuais como unidade de ensino da língua, desde a alfabetização, foi oficializada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs), em 1998. Esses documentos, inteiramente fundamentados na *perspectiva sociointeracionista do construtivismo*, determinaram que o ensino de língua portuguesa deveria priorizar o contexto de produção e a esfera de circulação dos diversos tipos de gêneros,[38] orais e textuais, em detrimento do ensino gramatical "conteudista e descontextualizado". Nesse contexto de oficialização e implantação do socioconstrutivismo no ensino brasileiro, é adotado o *modelo das seqüências didáticas dos gêneros textuais*, dos suíços Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly.[39]

36 Jaqueline P. Barbosa e Célia F. Rovai, *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas*. São Paulo, SP: FTD, 2012, p. 10. Destaque original.

37 MEC, "Anexo: organização do tempo pedagógico e planejamento do ensino", op. cit., p. 16.

38 Jaqueline P. Barbosa e Célia F. Rovai, op. cit., p. 7.

39 Ibid.

A seqüência didática é a organização de um conjunto de atividades em torno de um determinado gênero, geralmente, que o aluno não domina, possibilitando, assim, dar acesso aos alunos a práticas de linguagem que ele ainda não domina.[40]

O modelo das seqüências didáticas de Dolz e Schneuwly compartilha da perspectiva do *interacionismo sociodiscursivo*, segundo o qual os gêneros, orais ou textuais, constituem *unidades lingüísticas mediadoras das condutas humanas*. Segundo esses autores, os gêneros devem constituir as unidades de ensino da língua, mas não o texto (concebido apenas como unidade lingüística portadora de forma e de mensagem) ou a gramática. Dolz e Schneuwly, baseando-se na teoria do desenvolvimento de Vygotsky concebem os gêneros como instrumentos de desenvolvimento humano e definem gênero como "um 'megainstrumento', metáfora que utiliza para contemplar os vários subsistemas semióticos (lingüísticos e paralingüísticos), permitindo agir em diferentes situações de comunicação".[41]

As seqüências didáticas consistem num conjunto de atividades (módulos) relacionadas a um gênero e organizadas progressivamente, de maneira a garantir que os alunos se apropriem não apenas da forma e estrutura do gênero estudado, mas também das suas "dimensões lingüísticas e discursivas".[42] O modelo didático das seqüências de Dolz e Schneuwly preconiza que os módulos de ensino devem abordar: as condições de produção dos gêneros, sua estrutura, marcas lingüísticas e conteúdos característicos; sua função social e comunicativa; suas esferas de circulação e possíveis interlocutores. O objetivo das seqüências didáticas é garantir que os alunos se apropriem do conceito global do gênero, de sua estrutura textual característica, dos parâmetros do seu contexto de produção e dos conteúdos lingüísticos específicos presentes no gênero, além de lhes permitir desenvolver-se como "leitores e escritores" competentes.

40 Lília S. Abreu-Tardelli e Malu C. Apostolo, op. cit.

41 Ibid.

42 Jaqueline P. Barbosa e Célia F. Rovai, op. cit., p. 43.

Segundo Schneuwly e Dolz, os alunos podem e devem manifestar "comportamentos de leitor e escritor" dos diversos tipos de gêneros textuais. Aliás, esse é o objetivo das seqüências didáticas: servir como ferramenta pedagógica para desenvolver tais comportamentos nos alunos. Para tanto, a prática pedagógica deve garantir que os alunos estejam inseridos em "contextos de produção" motivadores e adequados. Por isso as seqüências didáticas incluem três momentos: 1) *situação de comunicação da produção textual inicial*, momento no qual se explicita aos alunos as características do gênero e as condições de sua produção: objetivo, leitores/espectadores, veículo/suporte e formas de circulação, seguido da primeira tentativa de produção escrita pelos alunos. Nesse primeiro momento o gênero deve ser apresentado ao aluno com profundidade e com muitos exemplos. As leituras desses exemplos garantem que o aluno desempenhe o comportamento de leitor. Os recursos do nível discursivo são analisados com o objetivo de relacionar o *enunciador do texto* (escritor ou emissor da mensagem) com o *enunciatário*[43] (leitor, interlocutor), por meio de *marcas* (características intrínsecas à estrutura dos gêneros e de sua linguagem característica) que conduzem o viés argumentativo, estabelecendo as relações entre o texto e seu contexto de produção.[44] A partir desse contato inicial com o gênero, o aluno deverá produzir, ele mesmo, um exemplo do gênero (textual ou oral), desempenhando agora o "comportamento de escritor"; 2) *módulos de análise e estudo*, organizados a partir das dificuldades e inconsistências da produção dos alunos. Nesse momento, o aluno deverá analisar e rever sua produção, exercendo os comportamentos de leitor, revisor e escritor, tal qual os escritores fazem. Os conteúdos dos módulos e sua progressão deverão garantir que os alunos dominem a produção daquele gênero; 3) *produção final*, momento em que é realizada a nova produção do gênero com o objetivo de se incluir as aprendizagens do momento anterior.

É importante ressaltar que à equivocada concepção psicogenética de "desenvolvimento da língua escrita" (aplicada à alfabetização) somou-se a concepção interacionista sociodiscursiva (aplicada ao ensino de língua portuguesa), ambas sintonizadas com a *abordagem global de ensino.*

43 Observem-se os neologismos... Eles abundam hoje no ensino de língua portuguesa, contribuindo apenas para tornar esse ensino ainda mais enigmático e incompreensível para a maioria dos alunos...

44 Maria do Rosário V. Gregolin, op. cit.

Dessa forma, não apenas o socioconstrutivismo na alfabetização, mas também as seqüências didáticas no ensino da língua portuguesa baseiam-se no modelo global de ensino "de cima para baixo":

> Vê-se aqui a concretização do movimento metodológico defendido pelo citado grupo de pesquisadores [Dolz, Noverraz e Schneuwly]: começar do complexo (produções de um texto, a partir de uma situação possível de comunicação), ir em direção ao simples (decomposição de características dos gêneros, dos aspectos textuais e lingüísticos para que sejam estudados separadamente), para voltar ao complexo (nova produção).[45]

O resultado não poderia ser outro: toda a organização curricular de ensino da língua passou a estar exatamente na contramão das necessidades e demandas neurobiológicas do aprendizado da leitura-escrita.[46] Em primeiro lugar, essa abordagem ignora que aprender a ler-escrever é um processo, neurobiologicamente falando, muito distinto de usar a linguagem como ferramenta discursiva, semiótica. Em segundo lugar, ignora-se que o processamento da linguagem escrita acontece em diferentes níveis, do mais basal (processamento fonológico) em direção aos superiores (lexical e semântico). É uma abordagem inteiramente contraproducente e que sacrifica a vida escolar dos alunos, pois inicia o aprendizado da língua pelo que deveria ser seu fim, o nível discursivo, quando os alunos não dominam os níveis básicos (fonológico e lexical).

Além disso, embora as seqüências didáticas estejam baseadas na idéia central de organização progressiva de conteúdos, elas são ineficientes para garantir o aprendizado porque os próprios conteúdos e aspectos abordados são inadequados, do ponto de vista neurobiológico, uma vez que se referem ao nível mais alto do processamento da linguagem (o nível discursivo, semântico), quando os alunos não possuem bagagem de conhecimento dos níveis precedentes e basais (fonológico e lexical) que sustentem a compreensão do que é abordado nas seqüências. As seqüências didáticas também carecem de atividades sistemáticas que permitam a consolidação e automatização da aprendizagem, além de também não oferecerem tempo suficiente para isso. Portanto, o uso de

45 Jaqueline P. Barbosa e Célia F. Rovai, op. cit., p. 42.

46 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 54.

"textos autênticos" apenas torna os currículos um amontoado de conteúdos desconectados entre si, não relacionados progressivamente (do ponto de vista cognitivo e não discursivo), porque são abordados conforme sua ocorrência nos gêneros e não conforme as demandas cognitivas do processamento cognitivo da leitura-escrita. A abordagem interacionista sociodiscursiva tornou o ensino da língua um processo de tudo e nada ao mesmo tempo, ainda que as seqüências didáticas pretendam sistematizar esse ensino fragmentado, dando-lhe uma ordem progressiva.

É interessante notar que esses autores, lutando contra a tal da "fragmentação" do conteúdo, elegeram os gêneros como unidade de ensino, justamente eles que comportam a maioria dos fatos lingüísticos ao mesmo tempo e em paralelo. O resultado disso foi que todos os conteúdos passaram a ser abordados ao mesmo tempo, superficialmente, a partir da nova unidade de ensino — o texto — aí sim fragmentando o ensino... O argumento é o de que os alunos precisam compreender a relação entre o aspecto formal-gramatical da linguagem dentro do contexto comunicativo e da sua dimensão dialógica.[47] Mas, ora, atentar ao "aspecto relacional" da língua não implica preterir o ensino-aprendizagem dos seus níveis basais e fundamentais. Além disso, não é a abordagem global e dialógica de ensino que garante a explicitação do "aspecto relacional" dos conteúdos, mas sim o bom ensino, a boa didática. É óbvio que o ensino de aspectos gramaticais deve ser contextualizado. Mas esse ensino deve partir dos elementos mínimos da linguagem em direção ao contexto em que eles ocorrem, e não o contrário! Outro aspecto a ser ressaltado é que o ensino de gramática só pode ser realmente contextualizado por professores que sejam efetivamente leitores-escritores e que, portanto, dominem efetivamente a gramática da língua, sem precisar de muletas como livros didáticos e "modelinhos" prontos de textos e atividades.[48]

Como sempre, a confusão sobre a natureza da linguagem e do processo de aquisição leitura-escrita é o grande problema conceitual, afinal, o texto é, como elucidou a neurociência da leitura, o *último nível do*

47 Elísia Paixão Campos, *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2014, p. 23.

48 João B. Oliveira e Roger Beard, *Ensino da língua: o que dizem as evidências*. Brasília, DF: IAB, 2015, p. 15.

processamento da linguagem escrita. O ideal seria o trabalho com textos curtos e didaticamente elaborados, principalmente nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, acompanhados sempre da primeira leitura feita em voz alta pelo professor, de maneira pausada e com entonação adequada. Além disso, no decorrer do processo de alfabetização, os textos, palavras e sentenças apresentados aos alunos devem conter exclusivamente os grafemas e fonemas que os alunos já aprenderam e sobre os quais já trabalharam. Por isso é necessário usar textos didáticos, pedagógicos, escritos de acordo com um programa progressivo de conteúdos selecionados a partir das necessidades dos alunos e considerando seu estágio de aprendizado. Isso é exatamente o oposto de se trabalharem textos "autênticos". Segundo Dehaene, não se deve improvisar nas aulas de leitura e alfabetização, pois cada atividade deve ter sido planejada e organizada conforme o conteúdo já aprendido e ser preparado o conteúdo a ser visto. Outro aspecto da natureza neurológica do aprendizado que reforça a necessidade dessa organização progressiva e adequada ao nível de aprendizado dos alunos é o fato de que o pensamento — enquanto esforço diante de uma tarefa cognitiva — só é prazeroso quando apresenta certo nível de desafio associado à possibilidade de ser compreendido, resolvido, superado.[49] Trata-se daquilo que todo professor já sabe: uma boa atividade deve oferecer desafios, mas seu nível de dificuldade deve ser possível de ser superado. O prazer em aprender está relacionado à possibilidade do pensamento bem-sucedido. É recompensador para nosso cérebro solucionar problemas desafiadores.[50]

Sendo assim, trabalhar com textos "autênticos", em toda sua complexidade (suas funções sociais discursivas, sua estrutura), equivale a começar o ensino pelo fim. Os alunos, sem dominar a leitura-escrita, são obrigados a produzir textos segundo as exigências formais/estruturais dos gêneros ou, nos termos do MEC, "planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos". Precisam dar conta dos níveis mais altos do domínio da linguagem, como coerência,[51] lógica, fluência etc., sem terem ainda dominado os níveis mais básicos e

49 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 21.

50 Ibid., pp. 23–24.

51 MEC, op. cit., pp. 49–50.

fundamentais da leitura-escrita. O tempo que se perde com isso é incomensurável. É uma catástrofe cujo impacto o país talvez sinta por décadas ainda, principalmente porque a área educacional é dominada pelos autores que defendem esse tipo de reflexão pseudocientífica. Os alunos simplesmente não têm bagagem de conhecimento prévio, nem maturidade cognitiva para "interagir" com os textos de maneira a aprender os aspectos específicos da linguagem escrita. Hoje os currículos de 1°, 2° anos incluem gêneros textuais como: sinopse de filme, verbete de enciclopédia, carta pessoal, carta de reclamação, carta de leitor, receitas culinárias e outros, pressupondo que as crianças — a maioria delas sem estar alfabetizada — poderão compreender suas estruturas e funções sociais e discursivas. Ignora-se que, para isso, as crianças deveriam, primeiramente, ter conhecimentos prévios sobre os conteúdos desses textos, além de esquemas mentais adequados sobre suas estruturas formais. No entanto, crianças de 6–7 anos não têm como ter desenvolvido isso!

Segundo a teoria do esquema mental, a compreensão leitora e os novos aprendizados dependem do que já se sabe.[52] Portanto, não se trata apenas de os alunos não terem esquemas cognitivos para lidar com a complexidade dos textos. Eles não têm o básico: aprendizado que lhes permita ler corretamente as palavras desconhecidas (e muitas vezes até mesmo as conhecidas) e por isso não compreendem o vocabulário básico dos textos, como muito bem sabem os professores do 6° ao 9° ano, e como evidenciam vários estudos.[53] Não apenas a compreensão leitora depende da bagagem de conhecimento factual prévio armazenada na memória de longo prazo, como os novos aprendizados dependem dessa mesma bagagem e do nível de compreensão leitora, uma vez que a leitura é uma das ferramentas mais importantes para aquisição de conhecimento. Trata-se, portanto, de um círculo de competências que se retroalimenta. Justamente por isso a abordagem global de ensino é tão perniciosa: pois não permite a consolidação progressiva de conhecimento factual de base para novos aprendizados. Não se considera que os conhecimentos factuais são imprescindíveis para a compreensão leitora porque, dentre outros motivos, fornecem vocabulário para a compreensão; permitem que o leitor preencha as lacunas lógicas deixadas pelos

52 João B. Oliveira e Roger Beard, op. cit., pp. 25–26.

53 Aloísio P. Araújo, op. cit., p. 97.

escritores (e aqui reside um dos maiores entraves para a compreensão leitora dos alunos brasileiros: a falta de conhecimento prévio consolidado e armazenado na memória de longo prazo não permite que eles consigam realizar esse preenchimento de informações, de maneira a tornar compreensível o que lêem); proporcionam o agrupamento de informações e conceitos e a conseqüente liberação de memória de trabalho para relacionar idéias; direcionam a interpretação de informações textuais ambíguas.[54]

Como tantas vezes ressaltado neste trabalho, a concepção interacionista sociodiscursiva ignora que o processamento semiótico espontâneo e inato da linguagem verbal não se equipara neurologicamente ao processamento da leitura-escrita. A estrutura gramatical dos textos apresenta aspectos distintos da estrutura da linguagem oral e por isso a compreensão da *fala* (que ocorre quase sempre espontaneamente em todos nós) difere muito da compreensão da *linguagem escrita* (que necessita de ensino explícito). A fala acontece associada a elementos que apóiam o significado da mensagem, tais como: entonação e ritmo da voz, expressão facial, postura corporal, além da própria situação de comunicação na qual ocorre a mensagem falada. Mas a compreensão de textos e o acesso aos significados e mensagens da linguagem escrita depende do treino progressivo de estratégias de leitura voltadas para a compreensão leitora e baseadas no uso de textos didaticamente adequados, ao invés de gêneros ou "textos autênticos". E é justamente por isso que os estudos indicam que são os *maus leitores* os que mais utilizam pistas contextuais durante a leitura, pois eles dependem muito mais do contexto para identificar as palavras, ao passo que os *bons leitores* utilizam predominantemente as estratégias fonográfica e lexical de leitura,[55] uma vez que são mais sensíveis à soletração das palavras e a seus mapas fonológicos.[56]

O que distingue bons e maus leitores é a rapidez com que podem identificar/ler as palavras.[57] Bons leitores contam com a fluência adquirida

54 Daniel T. Willingham, op. cit., p. 42.

55 Jesús Alegría Iscoa, "El aprendizaje de la lectura y sus dificultades: un enfoque psicolingüístico" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 51–69.

56 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 27.

57 Ibid., p. 30.

Aborda-se tudo ao mesmo tempo e a toda hora. Mas tal contextualização de maneira alguma garante o aprendizado dos aspectos específicos da língua ou o torna "mais significativo" para o aluno. Pelo contrário, retira do ensino o foco e a possibilidade de aprofundamento do conteúdo, além de fragmentá-lo e torná-lo não-seqüencial. A conseqüência é que não se ensina nada e não se aprende nada. Tudo no "contexto" do texto, na "globalidade" e absolutamente nada em foco.

A princípio, ao se trabalhar com gêneros textuais (poemas, contos, receitas culinárias, verbetes, sinopses) aparentemente parece que a criança compreende seus aspectos discursivos imediatos, bem como sua função comunicativa. Contudo, essa compreensão é momentânea e superficial e será rapidamente esquecida. Além disso, as seqüências didáticas de maneira alguma garantem que os demais aspectos lingüísticos comumente trabalhados (pontuação, vocabulário, morfologia ou classe de palavras, bem como a estrutura formal do gênero) sejam assimilados pelos alunos de forma consistente. O trabalho com gêneros na alfabetização e nos primeiros anos do ensino fundamental tem massacrado nossas crianças e tornado o aprendizado da língua um verdadeiro pântano nebuloso e indistinto. Isso é perfeitamente perceptível aos professores do 6º ao 9º ano, de qualquer matéria, os quais se vêem diante de alunos incapazes de ler palavras minimamente diferentes das muito comùns em seu vocabulário; alunos incapazes de aprender a separar sílabas, de identificar a sílaba tônica das palavras e, dessa forma, acessar sua pronúncia correta (ou mesmo ler a acentuação das palavras!); alunos incapazes de fazer sequer uma leitura imediata, superficial, conotativa, que dirá fazer inferências e compreender conteúdos subliminares dos textos... Quando se tem um programa oficial de alfabetização do governo federal com itens como "(VII) revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos", não há como se esperarem outros resultados dos índices de aprendizado de nossos alunos, pois simplesmente estamos há três décadas construindo nossa educação pelo telhado ao invés de fazê-lo pelo alicerce...

Atualmente tornou-se muito comum nas escolas, principalmente naquelas que trabalham com a pedagogia de projetos, que todo o trabalho exposto seja feito pelos professores e não pelos alunos. A camuflagem

da aprendizagem tornou-se rotina e, mesmo que as escolas organizem inúmeras exposições de trabalhos escolares "feitos pelos alunos" (para apresentação aos pais e para mostrar serviço aos supervisores e Secretarias de Educação), todos sabem que se trata (pelo menos na maioria dos casos) de trabalho quase que exclusivo dos próprios professores, uma vez que os alunos não têm condições de fazê-lo. O trabalho com gêneros e seus contextos de uso social nem de longe é suficiente para fazer com que as crianças se expressem adequadamente por escrito, como apregoam esses autores.

Outro aspecto equivocado desse tipo de ensino é considerar como "gêneros textuais" outras formas expressivas, tais como imagens, por exemplo. Infelizmente, o ensino de língua portuguesa, a partir do conceito de "intertextualidade" — outra "ampliação" conceitual progressista — tem se distanciado ainda mais do estudo dos elementos estruturais da língua em direção ao aspecto interacionista e discursivo. Assim, qualquer imagem, qualquer pichação de muro, qualquer figura passou a ser considerada como "texto" (vide os tais "poemas gráficos"), o que contribui ainda mais para confundir a compreensão das crianças em fase de alfabetização sobre a natureza da escrita.

QUESTÃO 07

VOCÊS CONHECEM AS PERSONAGENS DA TURMA DA MÔNICA? VAMOS LER UMA TIRINHA COM DOIS DOS PERSONAGENS?



Disponível em: http://infoalvares.blogspot.com/2013/06/historia-em-quadrinhostirinhas.html. Acesso em: 12.maio.2019.

NO PRIMEIRO QUADRINHO, PODEMOS PERCEBER QUE O PRÍNCIPE

(A) PEDIU UMA ESCADA PARA A PRINCESA
(B) FOI BUSCAR UM SORVETE PARA A MAGALI.
(C) ESTÁ CANTANDO UMA LINDA CANÇÃO PARA A MAGALI.
(D) ESTÁ DECLARANDO O SEU AMOR PELA PRINCESA MAGALI.

Se, desde o início da sua escolarização, as criança recebem instruções que equiparam imagens a textos e, ainda, se são "alfabetizadas" apenas por meio de atividades que priorizam o reconhecimento global das palavras (mas não a sua decodificação grafofonêmica ou seu estudo fonomorfológico), como é que terão condições de se tornarem leitores fluentes?

Ora, esse tipo de divagação teórica sobre a "textualidade" das imagens só se sustenta nos currículos para servir ao cumprimento da agenda dos acadêmicos progressistas, pois os efeitos para o processo de ensino-aprendizagem são nulos, ou pior, nocivos. E, do ponto de vista cognitivo, tais divagações são contraproducentes, na medida em que confundem o aluno ao retirarem o foco dos elementos intrínsecos à linguagem para direcioná-los apenas à semiose.

> Uma leitura produtiva requer mais do que uma compreensão do sentido literal: requer reflexão e um propósito de entendimento. Tais processos, que envolvem capacidades cognitivas de nível mais elevado, são fortemente limitados por deficiências de vocabulário e fluência: se os alunos lutam para decifrar as palavras (deficiência de decodificação e de automatização na identificação das palavras) ou para entender seu significado (deficiência de vocabulário), ficam sem reserva na memória e na capacidade de processamento para poder estabelecer as relações entre as palavras no contexto do texto, e acabam se perdendo.[61]

Constatar que a alfabetização brasileira e o ensino do português baseiam-se nessas aberrações conceituais é assustador, principalmente depois dos resultados que o Brasil tem alcançado nas avaliações internacionais de educação nos últimos anos. Ao contrário, países onde os efeitos catastróficos do ensino global (baseados no movimento WL) foram rapidamente percebidos — como é o caso da Inglaterra, Estados Unidos e França, por exemplo — deram início a pesquisas verdadeiramente científicas para esclarecer a causa da queda do desempenho dos alunos em leitura-escrita.[62]

O conteúdo do anexo "Organização do tempo pedagógico e planejamento do ensino" do Programa de Formação Continuada de Professores

61 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 49.

62 Ibid., p. 95.

dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental do MEC[63] é muito elucidativo sobre como o tempo em sala de aula no Brasil tem sido DESPERDIÇADO com atividades que em nada ajudam nossas crianças a aprender a ler e escrever. Trata-se do "tudo e nada", como vimos anteriormente e como se pode perceber por meio das propostas de organização didática a seguir:

1º ano

Deve ser desenvolvido o uso funcional da linguagem, a partir dos mais variados textos, trabalhando com os alunos os seguintes itens:

- Quem escreve?
- Qual é a finalidade do texto?
- Para quem se escreve?

	1ª semana	2ª semana
segunda-feira	ARGUMENTAR — bilhete	DESCREVER — rótulos
terça-feira	NARRAR — adivinhas	NARRAR — conto de fadas
quarta-feira	DESCREVER — listas	EXTRAVERBAL — ilustração
quinta-feira	RELATAR — reconto	
sexta-feira	DESCREVER — receita	

2º ano

- Descrever: cheque, *outdoor*, convite escrito, listagem, calendário, receita, relato;
- Expor: entrevista;
- Narrar: conto de fadas, história infantil;
- Extraverbal (exploração do imaginário e do belo); ilustração (ensinar a "ler" os elementos: forma, linhas, cor); imitação (mímica); história em quadrinhos; gesto (simbólico).

63 "Esse modo de referir-se à presença da leitura e da escrita no cotidiano de sua sala indicia que as práticas de escrita e de leitura orientam-se pelo uso real que ambas têm na vida das pessoas" (MEC, "Anexo: organização do tempo pedagógico e planejamento do ensino", op. cit., p. 14).

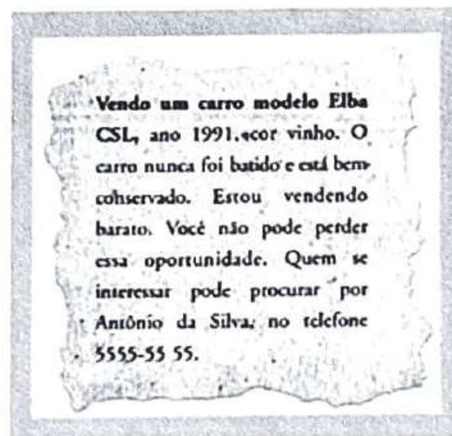
A programação tem a natureza de "conteúdo específico do ano escolar" e como tal deve ser ensinada-aprendida, tanto na escrita como na leitura. Por isso, o conteúdo do 1° ano é retomado no 2° em atividades de aplicação e avaliação, mas não nas de ensino-aprendizagem. O mesmo processo ocorre nos demais anos.

3° ano

- Descrever: itinerário, cartaz comercial, agenda, nota fiscal e ingresso;
- Relatar: texto histórico, geográfico e científico;
- Narrar: anedota (piada), conto de fadas e história infantil;
- Extraverbal: quadro de arte, sinais de trânsito, mímica (entendida como uma seqüência de gestos combinados que devem transmitir uma mensagem);
- Argumentar: notícia, carta de leitor.[64]

Atividade 29

Leia o anúncio abaixo, retirado de um jornal.


Vendo um carro modelo Elba CSL, ano 1991, cor vinho. O carro nunca foi batido e está bem conservado. Estou vendendo barato. Você não pode perder essa oportunidade. Quem se interessar pode procurar por Antônio da Silva, no telefone 5555-55 55.

Responda:

Qual o objetivo desse texto?

____

O que está sendo vendido?

____

Segundo o autor, o carro nunca foi batido e está sendo vendido barato. Por que o autor diz isso no texto?

____

64 Ana Tereza Naspolini, *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa*. São Paulo, SP: FTD, 2009, pp. 41–42.

Tais atividades ilustram como o ensino da língua, desde a alfabetização, prioriza a estrutura dos textos (suas partes organizadoras) e seus aspectos discursivos e semióticos, ao invés de se basear na seleção progressiva de conteúdos mais simples em direção aos mais complexos, começando-se por garantir o domínio da leitura grafofonêmica. Ainda que as crianças não saibam ler ou escrever (ou seja, que ainda não dominem a leitura alfabética, mas permaneçam na estratégia de leitura logográfica), são tratadas como se soubessem, e requisitadas a lidar apenas com os níveis mais altos do processamento da linguagem escrita, o discursivo e semântico. A prioridade é que a criança, considerada "sujeito autônomo da própria aprendizagem", se expresse "criticamente" por meio da linguagem escrita, compreendendo seus objetivos (intenções discursivas), usos, funções (de cada texto ou gênero), interlocutores possíveis, esferas de circulação, mensagem, tipo de linguagem, marcas lingüísticas, possibilidades de interpretação...

> [...] Não se trata de ensinar a ler e escrever como práticas tomadas em si mesmas, mas de promover a formação do sujeito leitor e escritor em um processo complexo, tecido pela conquista de concepções e aprofundamento de inúmeras competências e habilidades, entre as quais podemos citar: reconhecer a língua e ler para além dela pelo esforço de buscar no texto a sua própria língua (ou outra língua conhecida), pautando-se também (e sobretudo em caso de alguma limitação na leitura) em outros indícios (o reconhecimento do título, a imagem da impressão, a leitura de palavras conhecidas, a compreensão de símbolos e abreviações etc.) para a atribuição de sentido; [...] buscar e atribuir sentidos através de mecanismos de interpretação e de negociação de idéias, tendo em vista as possíveis leituras de um texto; prever e dialogar com sentidos, captando eventuais jogos de palavras, ambigüidades, metáforas, sentidos duplos, imprecisões e sutilezas da composição; [...] relacionar informações com discursos e valores do contexto social, isto é, vincular a leitura aos múltiplos discursos já conhecidos pela sua circulação em uma determinada esfera, como é o caso da piada que faz referência a preconceitos sociais [...].[65]

65 Telma Weisz, "A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas" em *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Editora Unesp/ Oficina Universitária, 2014, p. 177.

Isso apenas sobrecarrega as crianças com informações que elas são incapazes de processar, ao passo que não se lhes oferece aquilo de que mais precisam: o desenvolvimento da consciência fonológica,[66] seguido pelo ensino do código escrito, treino para domínio e automatização da decodificação grafema-fonema e posterior desenvolvimento da fluência escrita.[67]

Não se dá às crianças a oportunidade de aprender realmente a ler e, ainda que consigam, não se dá a elas a oportunidade de consolidar esse aprendizado, de maneira que avançam nos anos escolares carregando todo tipo de seqüelas em sua leitura-escrita. Ao buscar a autonomia do aluno, a abordagem global faz justamente o contrário: força os alunos a realizarem atividades para as quais não estão prontos e a desenvolverem sua dependência em relação ao professor, na medida em que dependem dele para "ler" e "escrever", ainda que "não-convencionalmente".

Passa-se todo o ensino fundamental forçando os alunos a compreender e a reproduzir (por meio da leitura, escrita e reescrita "espontâneas") a estrutura e as funções sociais e discursivas dos gêneros.[68]

Como já foi dito no verbete "Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura", quando o professor ou a professora lê em voz alta e comenta ou discute com seus alunos os conteúdos e usos dos textos lidos, está contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Este é um procedimento que pode ocorrer desde a educação infantil, tomando como objeto contos infantis, poemas, notícias cujo tema interesse às crianças, entre outros.

A idéia de que o contato com a diversidade de gêneros textuais em situações "autênticas" de uso da linguagem e a exploração desses gêneros é suficiente para que as crianças "internalizem" aspectos da linguagem escrita e passem a dominar seu uso é uma verdadeira insanidade que não se sustenta simplesmente porque vai contra a natureza neurobiológica do processamento da leitura-escrita. Os alunos simplesmente não possuem bagagem de conhecimento prévio, nem maturidade cognitiva

66 Laura G. Cavalheiro, "Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura" em *Revista CEFAC*. São Paulo, SP: Abramo, 2010, vol. XII, n. 6, pp. 1009–1016.

67 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 95.

68 MEC, op. cit.

(do ponto de vista neurológico) que sustente esse tipo de proposta didática, ainda mais nos primeiros anos da escolarização.[69] É impressionante que tal sandice permaneça sendo recomendada pelos acadêmicos e, principalmente, continue sendo acatada pelos profissionais que pisam o chão da escola e podem constatar, diariamente, o quão ineficiente ela é...

Os currículos escolares tornaram-se ferramenta de manipulação de comportamentos, atitudes e modos de ver o mundo. O ensino-aprendizagem da leitura-escrita está sendo preterido em favor da "internalização de práticas de linguagens orais e escritas", "apropriação de gestos e de atitudes leitoras",[70] pois se acredita na formação de cidadãos com "comportamentos de leitor e escritor".

Segundo as pesquisas na área das ciências cognitivas,[71] no entanto, o uso de textos no processo de ensino da língua escrita (desde a alfabetização e posteriormente) deve se basear nos objetivos didático-pedagógicos. No processo escolar de ensino-aprendizagem os textos devem ser selecionados a partir das necessidades pedagógicas dos alunos, pois antes de serem "objetos discursivos" ou de "prática social comunicativa", eles são instrumentos pedagógicos! Devem não apenas facilitar o aprendizado dos alunos, como conter características deliberadamente organizadas para impulsionar e consolidar o aprendizado.

No decorrer da alfabetização e no momento posterior a ela, os textos devem se adequar a diferentes demandas do aprendizado,[72] sendo, portanto, diferentes em suas características, vocabulário, estrutura, conteúdo: textos para leitura em voz alta (lidos pelo professor ou adulto), textos para ensinar-aprender a ler (para ajudar os alunos a decodificar e consolidar a leitura grafofonêmica) e textos para leitura independente (para reforçar a leitura automática das palavras). O trabalho com "textos autênticos" vai exatamente contra essa necessidade! O trabalho com os "gêneros textuais" lança as crianças num "contexto" que elas não têm condições de compreender, de assimilar, uma vez que não têm nem

69 Erasmo Casella, Edson Amaro Jr. e Jaderson Costa da Costa, "As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura e escrita" em *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, pp. 37–78.

70 Jaqueline P. Barbosa e Célia F. Rovai, op. cit., p. 45.

71 Cf. o trabalho de Fernando C. Capovilla.

72 Fernando C. Capovilla, op. cit., pp. 63–64.

bagagem de conhecimentos para isso, nem maturidade cognitiva e muito menos tempo para apreender e consolidar qualquer tipo de aprendizagem específica sobre a língua. E, por mais que os socioconstrutivistas defendam esse tipo de organização curricular e didática baseada na busca de "sentido", argumentando que seus resultados são positivos,[73] não é isso que os índices de desempenho de nossos alunos nas avaliações nacionais e internacionais demonstram, muito pelo contrário. Ignora-se que o processamento semiótico da linguagem escrita depende dos processamentos de base: o fonográfico, lexical (morfológico) e o sintático. Portanto, o ensino da língua nos primeiros anos do ensino fundamental deveria estar inteiramente organizado para seguir essa progressão: desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica e sintática.[74]

PRODUÇÃO ESCRITA OU REESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS

O modelo das seqüências didáticas de Dolz e Schneuwly baseia-se, como vimos, na produção dos gêneros textuais estudados, de maneira que os alunos possam desenvolver "comportamentos de leitor e de escritor". A concepção de que a *escrita* e *reescrita de gêneros textuais* pode levar os alunos a "se apropriar" e dominar o uso correto da leitura-escrita, além de levar os alunos a desenvolverem "comportamentos de escritor", baseia-se nas teorias interacionistas sociodiscursivas da linguagem, associadas ao pressuposto construtivista do "aprender a ler, lendo, aprender a escrever, escrevendo".[75] A concepção de ensino como transmissão de conhecimentos historicamente acumulados cede lugar à concepção de "educação formadora de cidadãos". A concepção psicogenética de aquisição da leitura-escrita como processo integrante do desenvolvimento cognitivo casou-se perfeitamente com a perspectiva sociodiscursiva da linguagem como formadora dos sujeitos sociais. Dessa forma, o ensino de português, desde a alfabetização, tornou-se mais um *processo de con-*

73 Jaqueline P. Barbosa e Célia F. Rovai, op. cit., p. 9.

74 S. D. Barrera e M. R. Maluf, "Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental" em *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003, pp. 491–502.

75 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., pp. 111–112.

dicionamento de comportamentos e atitudes em nome da "atuação cidadã", da "autonomia do sujeito", do "desenvolvimento do pensamento crítico", que um processo propriamente dito de ensino-aprendizagem da estrutura da língua... A prática pedagógica passou a prever a criação de "situações autênticas de leitura e escrita", com "textos autênticos", para que os alunos deixem de ser "sujeitos passivos" diante do próprio aprendizado. A mudança de enfoque a respeito da natureza da linguagem — não mais considerada como código de transcrição grafofonêmico, mas sim sistema de representação de significados[76] — é ressaltado em todos os documentos curriculares e propostas didático-metodológicas, de maneira que o receio de se proceder a práticas pedagógicas "fragmentadas" e "pouco significativas" é constante entre os professores. Assim, mesmo diante do não-aprendizado dos alunos, de suas dificuldades e necessidades pedagógicas, a grande maioria dos professores sequer cogita oferecer aos alunos atividades que podem vir a ser consideradas "tradicionais" ou "conteudistas".

O ensino de língua portuguesa hoje é inteiramente fundamentado na escrita e na reescrita de gêneros textuais diversos, ainda que os alunos não dominem sequer a ortografia das palavras mais básicas ou mesmo tenham construído um vocabulário suficiente para isso. É uma abordagem de ensino contraproducente porque seu foco recai no último nível de processamento da linguagem: o nível semiótico, discursivo, comunicativo. Além disso, as atividades de escrita espontânea (na alfabetização) e escrita e reescrita de gêneros textuais (no ensino posterior de língua portuguesa) baseiam-se na idéia falaciosa e absurda de que é possível e desejável "estimular" (condicionar? manipular?) comportamentos de "leitor" e "escritor" nos alunos. Acredita-se que escrever e reescrever diversos tipos de gêneros textuais dá a eles a oportunidade de agirem como "autênticos" leitores e escritores e que, dessa maneira, eles incorporarão esses papéis sociais e passarão a fazer uso da linguagem escrita de maneira "autônoma" e "crítica". Essa perspectiva só pode ser levada a sério por quem desconhece a gritante diferença entre *aprender a ler-escrever* (domínio da estratégia grafofonêmica, do ato da escrita/caligrafia, da ortografia, da natureza morfológica das palavras e de um vocabulário mínimo) e *redigir textos*, bem como a natureza do processamento dos diferentes níveis da linguagem no cérebro.

76 Ibid., pp. 28–29.

Práticas como "identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto" ou "avaliar ética e afetivamente o texto, fazer extrapolações",[77] recomendadas em praticamente 100% dos currículos nacionais, sejam de redes públicas ou de sistemas de ensino privado, têm resultado apenas numa epidemia de erros ortográficos e na incapacidade leitora da grande maioria de nossos alunos.[78] Trata-se de um pseudo-ensino, de uma falácia pedagógica, um "desensino" que tem condenado nossos alunos a uma condição de "deficientes pedagógicos", no sentido de carregarem seqüelas permanentes no trato com a língua, seqüelas que limitam consideravelmente sua capacidade de leitura e de escrita. Na verdade, trata-se tão-somente da politização do ensino da língua...

Infelizmente, as tais "produções escritas" têm se mostrado uma completa perda de tempo e um massacre de alunos e professores. O tempo de se aprender português é desperdiçado com a "análise" da estrutura dos incontáveis tipos de gêneros para que, posteriormente, os alunos tenham condições de escrevê-los por si mesmos. Ora, é claro que a grande maioria deles não consegue! Os próprios professores não conseguem! Afinal, "comportamentos de escritor" não se desenvolvem assim, apenas pelo contato com vários exemplos do gênero e com a "criação de situações autênticas de produção"! O que acontece é que a produção escrita "autônoma" dos alunos freqüentemente acontece de maneira completamente dependente do professor, que precisa oferecer incontáveis pistas de como fazer, conduzir todo o trabalho de reescrita para, no final, os textos serem apenas caricaturas grotescas do gênero abordado.

A idéia de desenvolver "comportamentos de leitor ou de escritor" contraria a própria natureza do aprendizado humano, que necessita de base factual armazenada na memória de longo prazo e muita prática. Se os alunos sequer dominam os rudimentos da escrita ortográfica (o que, aliás, sobrecarrega sua memória de trabalho, não liberando espaço para pensarem no aspecto criativo e discursivo de sua produção escrita), como é que vão redigir diferentes tipos de gêneros textuais reproduzindo as características intrínsecas a esses gêneros? Eles não têm a bagagem factual necessária para tal empreitada cognitiva!

77 MEC, op. cit., p. 46.

78 Ibid.

Esse tipo de prática pedagógica tem consumido o precioso tempo dos primeiros anos do ensino fundamental, de maneira que se pode compreender por que grande parte de nossos alunos estão chegando semi-analfabetos ou analfabetos ao 6º ano... Eles passam os primeiros anos escolares fazendo "produções escritas autênticas" para assumirem o papel de verdadeiros "usuários" da língua, verdadeiros leitores e escritores, sem, contudo, terem a oportunidade de consolidar os alicerces do aprendizado da língua escrita, seus aspectos mais básicos: a mecânica da grafia, a ortografia, a pontuação, a acentuação, o uso de maiúsculas e minúsculas, enfim, a escrita e leitura ortográficas.

Ao contrário, estudos cognitivos cada vez mais evidenciam que o ideário educacional progressista, que pretende despertar o "pensamento crítico" e a "autonomia" do aluno ao invés de transmitir-lhe conhecimento, é pouco realista e não condiz com a natureza do aprendizado humano. Cabe à educação levar o aluno a compreender as maneiras como a humanidade cria conhecimento e transmitir-lhe parte desse conhecimento (os "conteúdos prontos") e não lançá-los diretamente nas atividades de criação e produção de conhecimento quando eles não têm bagagem para isso.[79]

Para superar a dificuldade dos alunos diante das tarefas de produção escrita, difundiu-se a proposta de uso de tabelas, esquemas ou roteiros estruturais dos gêneros. Essas tabelas ou esquemas apresentam um roteiro das principais partes de cada gênero, de maneira a guiar a produção escrita dos alunos. Por exemplo, no caso de narrativas ficcionais, é comum o uso de esquemas que contém as seguintes partes: introdução (apresentação da situação inicial da trama, descrição do ambiente, das personagens etc.), desenvolvimento (apresentação do conflito principal da trama), clímax (ponto alto da narrativa, de maior tensão e conflito), desfecho (resolução do conflito e fechamento da história). Contudo, o uso desses esquemas tende a só piorar e dificultar ainda mais o trabalho dos alunos, pois eles sequer conseguem compreender que os esquemas servem para facilitar a organização dos elementos da história (personagens, espaço, tempo, enredo etc.). De tão acostumados a pensar no todo e não nas partes; de tanto estarem habituados a pensar apenas no significado global de tudo, eles se vêem completamente despreparados

79 Daniel T. Willingham, op. cit., pp. 132–133.

para pensar na estrutura dos textos como os esquemas a apresentam. É nítido para os professores que a grande maioria dos alunos não tem bagagem de conhecimento, nem recursos cognitivos para usar criativa e funcionalmente esses esquemas estruturais. A maioria — se não a totalidade deles — pensa nas narrativas (ou em qualquer outro tipo de texto) como um todo indivisível. Mesmo a explicação sobre como usar os roteiros de estrutura dos gêneros, detalhando o que cada parte do todo deve conter, não é nada proveitosa para os alunos, pois eles não têm esquemas mentais prévios que lhes permitam usar os roteiros produtivamente, de maneira a organizar seu texto. Falta-lhes bagagem de conhecimento e de habilidades lingüísticas para compreender as relações sutis entre as partes e o todo, bem como as próprias características dessas partes. Usar o roteiro pode, inclusive, tornar a escrita ainda mais penosa, ao invés de ajudar (e a maioria dos alunos verbaliza exatamente isso: dizem que é mais fácil "escrever de uma vez" que fazer um roteiro antes).

É incontável o número de vezes em que, depois de muito sofrimento para que os alunos utilizem os esquemas estruturais antes de começar a redação do gênero (organizando e colocando em cada parte da tabela as informações necessárias), no momento de "costurar" tudo e/ou escrever o texto em si, eles acabem não utilizando absolutamente nada do que fizeram nas tabelas! Simplesmente escrevem outro texto completamente diferente do que esquematizaram antes... E ainda perguntam: "Mas eu vou ter que escrever tudo de novo?!" ou "vou ter que escrever outra vez?!" ou ainda: "Mas eu não consigo escrever tudo junto, de uma vez"...

Sendo assim, o que acontece é que os alunos não escrevem crônicas, memórias, contos ou biografias, mas apenas textos imprecisos, inclassificáveis, no máximo relatos que permanecem muito, muito aquém da essência e estrutura dos gêneros abordados. E o pior é que todos os erros absurdos que essas produções escritas acabam apresentando (uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas; erros graves de pontuação, paragrafação, acentuação e ortografia; erros de concordância e de regência verbal e nominal; erros de uso de tempo verbal e de foco narrativo; erros de organização sintática; falhas graves de coesão e coerência) não podem ser devidamente corrigidos, pois não se pode mais "fragmentar" o ensino com atividades específicas que foquem um problema de cada vez (como, por exemplo, uso da pontuação em discurso direto) e assim

dêem a oportunidade ao aluno de treinar e aprender aspecto por aspecto da linguagem escrita. Não. Tudo é trabalhado ao mesmo tempo, dentro da produção escrita, ou seja: trabalha-se tudo superficialmente, de maneira que os alunos não consolidam nenhuma aprendizagem e, ao produzirem novos textos, seus erros são sempre os mesmos.

É por isso que parte de nossas crianças mal lê e tem imensa dificuldade em compreender qualquer tipo de texto, pois foram privadas do ensino baseado na progressão de conteúdos específicos e dos treinos necessários para o domínio da leitura-escrita, desde os primeiros anos do ensino fundamental. Não dominam a estratégia grafofonêmica de leitura; não desenvolveram um léxico mental adequado e suficiente para lhes permitir a leitura de maneira fluente; não possuem vocabulário mínimo para redigirem "gêneros diversos"; não sabem pontuar adequadamente o que escrevem; não compreendem sequer a lógica da acentuação das palavras; não puderam aprender a dominar os princípios de organização sintática (possuem consciência sintática[80] deficitária), redação e de organização textual, pois desde antes de se alfabetizarem foram lançados à tarefa de redigir "textos autênticos" em vez de contarem com atividades progressivas de redação. A linguagem para elas apresenta-se como algo muito difuso, complexo e inacessível, e é comum que evitem o trabalho de leitura e escrita a todo custo, pois não compreendem quase nada do que lêem, preferindo apoiar-se mais nas "pistas contextuais" que envolvem o gênero que na própria leitura em si. E assim eles saem do ensino fundamental sem dominar a ortografia, a pontuação, a acentuação, sem compreender a natureza gramatical das palavras da língua...

Ao trabalhar o gênero poema no 6º ano, ficou muito evidente para mim a falácia do ensino com gêneros textuais e com sua escrita e reescrita. Ao chegar ao 6º ano, os alunos já "trabalharam" com poemas em diversas ocasiões, em várias séries. Contudo, eles ainda não compreendem o que é um verso, o que é métrica, ritmo e, muitas vezes, não sabem inclusive o que é rima! Não conseguem perceber a diferença entre verso e prosa porque se atém apenas ao aspecto visual da escrita e não percebem sua relação com o aspecto sonoro e rítmico da fala. Ainda que isso seja exaustivamente explorado.

80 "O termo *consciência sintática* refere-se à habilidade para refletir e manipular mentalmente a estrutura gramatical das sentenças. A sintaxe está diretamente relacionada ao caráter articulatório da linguagem humana" (S. D. Barrera e M. R. Maluf, op. cit.).

O conceito de verso é o que mais apresenta dificuldade para ser compreendido pelos alunos e isso me intrigou bastante, a ponto de constantemente questionar: por que os alunos não compreendem a natureza de um verso poético se já haviam "trabalhado" tantas vezes com o gênero poema? Percebi que, para as crianças, o que caracterizava o verso era seu aspecto visual. Para praticamente 100% dos alunos o verso constitui uma linha mais curta e que não atinge o fim da margem da página. A maioria deles tende a ignorar o aspecto rítmico e sonoro do verso, sua essência, para ater-se ao seu *aspecto visual em relação à página*. Fui descobrir a resposta para esse problema quando comecei analisar os currículos e as práticas pedagógicas dos primeiros anos do ensino fundamental.

Como vimos, devido à abordagem de alfabetização global-analítica do socioconstrutivismo, o foco do ensino da língua recai muito mais nos aspectos visuais[81] das palavras e textos (com o reforço da estratégia logográfica de leitura para reconhecimento visual das palavras e acesso imediato ao significado, sem decodificação grafofonêmica). O trabalho com a dimensão fonológica da língua praticamente inexiste ou então ocorre de maneira incidental, ou seja, superficialmente e de maneira ocasional, pois a prioridade é o trabalho com a dimensão semântica (significados) e visual (aparência gráfica do gênero). Além de se reforçar a estratégia de leitura logográfica no decorrer da alfabetização, estimulando o reconhecimento visual global das palavras, priorizou-se também o "diálogo" com os gêneros e a "reflexão" sobre eles, sobre seus "sentidos", "funções sociais" e "esferas de circulação", não deixando tempo para o trabalho mais importante na alfabetização: o fônico. O ensino da língua passou a negligenciar a essência grafofonêmica da escrita, priorizando apenas o aspecto visual das palavras, o aspecto visual e estrutural dos textos (posição e fonte do título e do corpo do texto, ilustrações, paragrafação, tópicos, partes etc.) e suas "pistas contextuais" (imagens, fontes, organização espacial na folha, logotipos e outros tipos de recursos gráficos).[82]

Ao negligenciar a dimensão fonológica e grafofonêmica da escrita, impedindo que os alunos se alfabetizem adequadamente; ao gastar o tempo com escrita e reescrita de gêneros e com análises superficiais de

81 Ana Teberosky, op. cit., p. 29.

82 MEC, "Fascículo complementar", op. cit., p. 19.

suas estruturas e funções sociais[83] e, sobretudo, ao trabalhar tudo ao mesmo tempo e nada de maneira mais aprofundada, o nosso ensino de português tornou-se um dos mais contraproducentes do mundo, deixando nossas crianças à deriva diante do desafio de dominar a linguagem escrita.

> Ao reescrever o poema, Guilherme observa as características desse tipo de texto: a presença de parágrafos, os sinais de pontuação, o título centralizado, o uso dos verbos no futuro do pretérito e o nome do autor. O trabalho de reescrita estendeu-se por quase duas semanas, pois era realizado, a cada dia, com dois ou três alunos. Aqueles que não apresentavam a escrita convencional também refletiam sobre a estrutura do texto e o professor escrevia o seu poema.[84]

Ora, esse é um exemplo de "ensino" que tem como resultado a imensa dificuldade das crianças em compreender o que é verso! O verso, essência do gênero poema, é fruto do ritmo poético. Cada linha do poema — cada verso — expressa justamente esse *ritmo*, ou seja, a característica marcada e marcante do pulso — ou pulsação — do poema, um aspecto intensamente *sonoro*, muito mais do que semântico. Mas o ensino global, levando a criança a se ater apenas ao aspecto visual do texto (aparência gráfica), faz com que ela entenda os versos de um poema apenas como linhas mais curtas que ocupam menos espaço da folha, terminando antes da margem. As crianças não compreendem que o verso é mais curto porque expressa um enunciado mais curto, marcado pelo ritmo, pela pulsação, pela cadência. Ao focar o aspecto visual e o sentido global dos poemas,[85] esse tipo de ensino mais confunde do que esclarece aos alunos qual é realmente a essência dos gêneros trabalhados. E os confunde ainda mais em relação aos aspectos estruturais da linguagem... Os alunos deveriam, antes de serem lançados no oceano da produção escrita, ter dominado minimamente os níveis mais básicos do processamento da linguagem: o grafofonêmico e o lexical.

83 Ana Teberosky, op. cit., p. 111.

84 Maria Cecília O. Micotti, op. cit., p. 73.

85 Ibid., p. 77.

Alunos de 6º ano, ao serem solicitados a escrever em versos, não se atêm ao fato de que o verso é a frase rítmica e que justamente por isso é a essência dos poemas. Eles simplesmente escrevem orações (como se escrevessem prosa), mas, ao invés de ocuparem toda a folha, escrevendo até as margens, cortam a escrita pela metade, imitando o aspecto visual de uma poesia, mas não expressando o aspecto sonoro. Não conseguem compreender que o verso expressa o ritmo, a métrica, a pulsação, a cadência.

O modelo das seqüências didáticas de ensino dos gêneros textuais, da mesma maneira que as demais abordagens globais de ensino, ignora que convém partir do específico para o todo; que conteúdos e habilidades mais simples devem ser dominados por treino e repetição antes de se partir para conteúdos e habilidades mais complexos. De nada adianta roteiros de estrutura dos gêneros, tampouco tabelas que detalhem seus elementos característicos, quando os alunos não dominam os níveis mais fundamentais da linguagem escrita e muito menos as habilidades cognitivas que lhes permita "pensar e se comportar" como escritores... Do mesmo modo, não é a "criação de situações autênticas de produção textual" que motivará os alunos a escrever.

> As pessoas são naturalmente curiosas, mas não são naturalmente boas pensadoras. A menos que as condições cognitivas sejam favoráveis, pensar será evitado.[86]

Pensar para elaborar bons textos exige esforço, concentração, é um processo lento que requer treino de diversos tipos de habilidades prévias. O cérebro não está configurado para pensar, mas sim para memorizar. A memória é um recurso que ajuda a guiar o comportamento sem muito trabalho cerebral. Por isso muitos aprendizados acabam sendo automatizados e sendo feitos no modo "piloto automático": porque nosso cérebro evita a tarefa de pensar.

86 Daniel T. Willingham, op. cit., p. 15.

Dessa forma, uma tarefa que inicialmente necessitava de uma grande quantidade de pensamento converte-se, com a prática, em algo que requer pouco ou nenhum pensamento.[87]

É por isso que a natureza da aprendizagem escolar difere da natureza das aprendizagens espontâneas, e assim deve continuar. Um dos graves equívocos das pedagogias progressistas foi justamente supervalorizar o espontaneísmo das aprendizagens cotidianas e querer impô-lo a todo custo ao processo de ensino-aprendizagem escolar, rejeitando seus procedimentos mais básicos: memorização por repetição e treino. O efeito desse equívoco foi que o ensino escolar passou a privar nossas crianças da possibilidade de automatizar/memorizar conhecimentos e procedimentos/habilidades imprescindíveis para o pensamento criativo, que consiste em combinar e reorganizar conceitos e idéias na memória de trabalho.[88]

Infelizmente os professores têm sido condicionados a ensinar a língua portuguesa a partir dessa perspectiva porque assim ditam os currículos e praticamente todos os materiais e livros didáticos disponíveis hoje no mercado. Quase não se encontram propostas metodológicas diferenciadas, a não ser aquelas produzidas por profissionais de áreas distintas, como psicologia, neurologia, neuropedagogia.[89] Além disso, é necessário ressaltar que a nova BNCC está inteiramente fundamentada na abordagem de ensino interacionista sociodiscursiva, de maneira que o foco dos currículos será mais a modelagem e o desenvolvimento de comportamentos e atitudes do que o ensino (transmissão) de conteúdos.

87 Ibid., p. 20.

88 Ibid., p. 26.

89 Fernando e Alessandra Capovilla, Carlos Nadalin, Instituto Alfa e Beto, Dr. Vitor Geraldi Haase, dentre outros.



Fonte: http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79

O mais preocupante é que a área educacional permanece praticamente isolada e até refratária aos avanços das áreas de psicologia cognitiva e de demais ciências do comportamento humano. Sendo assim, permanece abordando as questões didático-metodológicas da alfabetização e do ensino da língua apenas sob a perspectiva das ciências sociais. E, embora as neurociências tenham avançado impressionantemente nas últimas décadas, a ponto de desvendarem os mecanismos psicobiológicos subjacentes à maioria dos aprendizados humanos e, em especial, ao aprendizado da leitura-escrita, a produção acadêmica na área da educação permanece ignorando isso.[90] É um equívoco insistir no fato de que a escola deve investir nas práticas de letramento em detrimento do ensino sistemático, diretivo e explícito do código alfabético e, posteriormente, da aquisição da escrita ortográfica e da compreensão morfológica e sintática da língua, como insistem os socioconstrutivistas.[91]

90 Telma Weisz, op. cit., pp. 175–176.

91 Isabel C. A. S. Frade, op. cit.

É um equívoco porque impõe às crianças o confronto com o último nível de processamento da linguagem, o nível que elas não estão preparadas para compreender. Faz-se com que os alunos passem os primeiros anos do ensino fundamental desenvolvendo "comportamentos de leitor e escritor",[92] quando esses alunos não tiveram acesso ao básico, ao elementar: a aquisição da consciência fonológica, do princípio alfabético e da consciência morfossintática.

92 MEC, "Fascículo 6", op. cit., p. 20.

Capítulo XI

Seqüelas do "desensino" socioconstrutivista

Assim, sabe-se hoje que os métodos globais ou ideovisuais não funcionam: todas as crianças, independentemente de sua origem social, se beneficiam de uma aprendizagem explícita e o mais precoce possível das correspondências entre grafemas e fonemas de sua língua. É um fato estabelecido, sustentado por numerosas experiências pedagógicas, coerente com nossa compreensão sobre a organização do cérebro do leitor. Voltar atrás sobre esse ponto, sob o pretexto de experimentar ou de exercer a liberdade de ensino, seria criminoso.[1]

Minha prática diária como professora de língua portuguesa da segunda fase do ensino fundamental (6° ao 9° ano), desde 2001, me fez constatar que a grande maioria dos alunos brasileiros tem manifestado um padrão comum e recorrente de erros de leitura e escrita, bem como dificuldades específicas em relação a determinados aspectos da língua escrita. Tais dificuldades se apresentam profundas e resistentes a tentativas diversificadas de ensino, além de extremamente comprometedoras do desenvolvimento acadêmico

1 Stanislas Dehaene, *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012, p. 345.

desses alunos, uma vez que prejudicam severamente suas habilidades de adquirir novos conhecimentos por meio da leitura e da escrita. Como afirma Fernando Capovilla, à primeira vista, parece até que nos encontramos diante de uma epidemia de dislexia ou de algum outro tipo de transtorno de aprendizagem da leitura-escrita. No entanto, basta compreendermos as falácias e equívocos do ensino socioconstrutivista para percebermos que tal epidemia de erros ortográficos, tal incapacidade leitora, tal dificuldade em compreender a natureza gramatical das palavras, nada mais são do que seqüelas de um tortuoso processo de "desensino".

E não se trata de afirmar ser possível desenvolver métodos e abordagens de ensino que eliminem completamente todos os tipos de erros de aprendizagem. Ainda que as novas metodologias e didáticas fundamentem-se nos novos conhecimentos sobre a natureza neurobiológica do aprendizado humano, elas jamais pretenderão abolir os erros; apenas otimizarão o processo de ensino-aprendizagem, facilitando-o para os professores e, principalmente, para os alunos. Essa é a razão para se investir em pesquisa experimental baseada em evidências científicas na área pedagógica, libertando a educação das especulações pseudocientíficas: trata-se de otimizar e facilitar o aprendizado escolar, ao invés de comprometê-lo de maneira tão drástica como o que tem sido feito até agora.

TROCA DE LETRAS E ESCRITA ESPELHADA

Como vimos no capítulo V, a aprendizagem da leitura-escrita repousa sobre um suporte inato e rígido. Nos primatas, a visão não é pré-codificada desde o nascimento nem tampouco é inteiramente plástica em relação às impressões externas. Ela é limitada e reproduzível, embora apresente uma margem de plasticidade que se prolonga até a vida adulta e que inclui mecanismos sofisticados de aprendizagem que detectam regularidades e padrões do mundo exterior. Essa *plasticidade sináptica* tem um papel fundamental em nossa capacidade de ler, pois é ela que permite a flexibilidade para reconverter parcialmente a arquitetura do córtex visual para reconhecermos letras e palavras. Nossa capacidade de ler é inteiramente condicionada pela natureza de nosso córtex visual

e, em todas as pessoas, a região cortical de reconhecimento da forma visual das palavras é a mesma.

Em nosso sistema visual, cada palavra se comporta como uma árvore cujas folhas são as letras e os galhos são as combinações de letras. Da mesma maneira, a leitura se processa a partir de uma arborescência de neurônios, desde os detectores de traços elementares do sistema visual, até os neurônios das hierarquias superiores que reconhecem a imagem acústica e o significado. A cada nível dessa rede neuronal, populações de células compõem aspectos específicos da palavra. Tal estrutura ou rede resiste às variações e mudanças superficiais de forma das palavras (princípio da invariância), de maneira que alterações de *tamanho* (variação que menos oferece dificuldade para nosso cérebro), *posição, forma* (pode ocasionar escrita espelhada) e até a *ordem* das letras não impedem o seu reconhecimento: "Nosso sistema visual dispõe de mecanismos que compensam simultaneamente as mudanças de tamanho e da posição das palavras".[2]

O *princípio da invariância* baseia-se no fato de que nosso sistema visual evoluiu para detectar mais facilmente determinadas características do ambiente e dos objetos enquanto despreza outras informações. Nosso cérebro tende a ignorar diferenças no *eixo horizontal* e *vertical* por considerá-las irrelevantes como fator distintivo entre objetos. Assim, para que nosso cérebro reconheça uma flor, por exemplo, tanto faz que suas folhas estejam à direita ou à esquerda; e um objeto que está de ponta cabeça pode ser reconhecido da mesma maneira como o mesmo objeto (inversão vertical). Nosso cérebro também despreza a distinção esquerda-direita e imagens em espelho são simetrizadas, convergindo para uma mesma representação mental. Esse processo se chama *simetrização*[3] e por meio dele nosso cérebro tornou-se capaz de perceber o que é relevante e permanente, reconhecendo animais, rostos e objetos, apesar das mudanças e variações em suas posições.

A percepção da simetria desempenha um papel importante na leitura. Estudos mostram que *a capacidade para reconhecer a simetria faz parte das competências essenciais e inatas do sistema visual dos primatas* e tal competência contribui decisivamente para o reconhecimento de

2 Ibid., p. 33.

3 Leonor Scliar-Cabral, "Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura" em *Letras de Hoje*. Porto Alegre, RS: PUCRS, 2013, vol. XLVIII, n. 3, pp. 277–282.

objetos e rostos, independentemente de sua orientação no espaço. A operação de simetria esquerda-direita é espontânea e parece não acarretar nenhum custo para nosso sistema nervoso, ou seja, o que reconhecemos numa determinada orientação no espaço, nós naturalmente generalizamos em espelho. E nossa memória visual parece não ser sensível à orientação. Imagens já vistas e muito familiares são reconhecidas mesmo que estejam em espelho, ou seja, invertidas, na posição oposta. Nossa memória registra as informações visuais sem detalhar sua orientação. Ao contrário, o reconhecimento das imagens assenta-se mais nos eixos vertical (cima e baixo) e ântero-posterior (frente-trás ou perto-longe). A hipótese para explicar isso é a de que, durante nossa evolução, era imprescindível percebermos os aspectos da gravidade (cima-baixo) e da movimentação de parceiros, presas e predadores (perto-longe), mas não os do eixo esquerda-direita. Nosso sistema visual, ao longo de sua evolução, "aprendeu" a tratar as imagens em espelho como se fossem o mesmo objeto, facilitando o reconhecimento das imagens do mundo natural. Antes mesmo de qualquer aprendizagem, o cérebro já considera a simetria esquerda-direita como uma propriedade essencial do espaço e que nós, portanto, nascemos programados para generalizar essa simetria. No entanto, no aprendizado da escrita, nosso cérebro precisa superar essa imposição genética e aprender a reconhecer as letras e grafemas, não mais ignorando a direção de seus traços elementares. Enquanto os neurônios não se reconfiguram para superar o processo natural de simetrização, a criança mantém a escrita espelhada.

Um dos princípios que governam a escrita é a utilização de alguns poucos *traços articulados* para formar as *letras*, diferenciando-as umas das outras. Os traços mais elementares que constituem as letras são as *retas* e as *curvas* que se tornam mais complexas e diferenciadas pela maneira como se articulam e pelo acréscimo de outros traços diferenciais. Essa característica dos sistemas escritos torna-se um desafio a ser vencido pela nossa percepção visual simetrizada. Mas a simetrização não significa que, no processo da leitura, nosso sistema visual simplifique as formas, pelo contrário, ele amplifica certos detalhes, filtrando e rejeitando apenas as variações de caracteres que não são pertinentes à leitura, tais como a diferença entre *maiúsculas* e *minúsculas* (*R* e *r*, por exemplo) ou entre formas de *imprensa* e *manuscritas* (E e E).

> [...] Consideramos as palavras "bela" e "bala". Acessamos imediatamente seu sentido e pronúncia, mas é somente nos debruçando atentamente sobre sua forma escrita que tomamos consciência de que elas não diferem uma da outra senão por algumas manchas de tinta. Nosso sistema visual é sensível à diferença minúscula entre bela e bala e a amplifica de etapa em etapa a fim de acessar, ao final da cadeia, sons e sentidos radicalmente diferentes. Ao mesmo tempo, ele não presta muita atenção a diferenças muito maiores como as que se encontram em palavras como "bela" e "BELA".[4]

A simetria em espelho parece estar presente nos primatas desde a mais tenra idade e se aplica a todo tipo de objeto que somos capazes de reconhecer. Os erros em espelho não são, portanto, erros de percepção, mas sim de uma excessiva *generalização espontânea*. Por isso, quando aprendemos a ler não percebemos imediatamente a diferença entre letras como "b" e "d", por exemplo. Quando se aprende a ler/escrever, cada avanço na alfabetização significa um "desaprendizado", uma reorganização das conexões neuronais que permitem essa generalização inata.[5] Precisamos "desaprender" a maneira habitual, genérica e simétrica de ver essas formas, para passar a vê-las como letras diferentes. Em muitas crianças esse "desaprendizado" pode encontrar dificuldades e, por isso, a escrita espelhada e/ou a troca de letras perdura por mais tempo. Por isso: "O conceito de um cérebro simétrico que mantém ativamente sua simetria no curso da aprendizagem merece nossa atenção, porque ele pode dar conta de certas limitações de nosso aparelho cerebral".[6]

O "desaprendizado" da generalização simétrica é universal: todas as crianças em fase de alfabetização cometem os mesmos erros, passando pelas mesmas dificuldades de diferenciação das imagens em espelho de letras e palavras. Parece que existe um "estágio do espelho" (escrever de maneira invertida e não se dar conta do erro) na aprendizagem da escrita. Aprender a ler fluentemente significa fazer com que nosso sistema ventral desaprenda a simetria em espelho, destinando detectores neuronais especializados que não generalizam mais "p" e "q", por exemplo. Desenvolve-se, então, uma hierarquia neuronal especializada

4 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 35.

5 Ibid., p. 313.

6 Ibid., p. 283.

para o reconhecimento visual das letras e palavras. Essa nova hierarquia neuronal, ao contrário do aparato neuronal inato de reconhecimento dos objetos ou rostos, não generaliza mais em espelho. A escrita em espelho é uma característica do processo de alfabetização que contribui para endossar a hipótese da reciclagem neuronal (a reorganização de partes do nosso cérebro para cumprir uma nova função desenvolvida pela cultura):

> Se a criança lê ou escreve espontaneamente em espelho, é porque seu sistema visual, antes mesmo de começar a ler, obedece a uma forte limitação estrutural, extremamente antiga na evolução que a força *simetrizar* os objetos que vê. Essa limitação de simetria era útil no curso de nossa evolução. Ela permanece profundamente enterrada na estrutura mesma de nosso sistema visual e influencia fortemente o desenvolvimento normal e patológico da leitura.[7]

A organização espacial das letras é, pois, de suma importância no desenvolvimento da leitura. Para aprender a ler, nosso cérebro não precisa apenas associar as letras no espaço, na ordem e na orientação adequadas, mas também iniciar um diálogo entre a *via visual ventral* (que reconhece a identidade das letras e palavras) e a *via dorsal* (que codifica a posição no espaço e programa os movimentos dos olhos e da atenção). Essa característica do nosso sistema visual é mais um dos motivos pelos quais o treino de caligrafia é tão benéfico às crianças em fase de alfabetização, pois os movimentos da escrita das letras ajudam a reconfigurar as conexões do córtex visual, levando-o a superar o efeito espontâneo de simetria. Atualmente, diante da carência desse treino, grande parte dos alunos brasileiros tem chegado ao ensino médio mantendo um padrão de escrita espelhada, mesmo aqueles que não possuem qualquer déficit sensorial ou fonológico. Quando os mecanismos neurológicos de organização visual das letras apresentam algum problema, o treino da caligrafia deve ser ainda mais freqüente, pois, nesse caso, a aprendizagem da leitura apresenta mais dificuldades.

De maneira geral, a arquitetura biológica de nosso cérebro é favorável ao aprendizado da leitura, pois nos permite aprender a reconhecer

7 Ibid.

as formas novas das letras e palavras independentemente de tamanho e forma. Mas a simetria é uma característica que dificulta o desenvolvimento da leitura, pois leva as crianças a não perceberem a diferença entre "p" e "q", por exemplo, evidenciando que nosso cérebro não evoluiu para a leitura, mas que, ao contrário, a leitura é que surgiu a partir das configurações inatas de nosso cérebro e de seu nível de plasticidade.[8]

As implicações dessas descobertas para a organização dos currículos de educação infantil e primeiras séries do ensino fundamental são imensas. Elas sugerem o que se deve e o que não se deve fazer nesse importantíssimo momento da escolarização de nossas crianças. O que se deve fazer: usar jogos motores para o traçado das letras associado ao trabalho fonológico; atividades de escrita cursiva das letras, à mão (caligrafia); atividades multissensoriais como a exploração tátil e espacial das letras que, inclusive, é altamente recomendada para ajudar o aprendizado das crianças disléxicas. O papel essencial da via visual-espacial dorsal na aprendizagem da leitura-escrita depõe a favor de métodos de ensino multissensoriais, como o de Maria Montessori, por exemplo (traçar com o dedo o contorno de grandes letras feitas com lixa, uso de gestos e do toque associados a movimentos no espaço), que impõem ao sistema visual uma exploração espacial motriz assimétrica que facilita a ruptura da simetria natural da via visual ventral. Para crianças com necessidades especiais, esse método multissensorial tende a ser mais eficaz do que apenas o treinamento fonológico visual. Se a dificuldade em discriminar o eixo esquerda-direita permanecer após os 8 anos, então é provável que a criança necessite de intervenção especializada.

Conforme assinala Dehaene, há neurônios especializados na região occípito-temporal ventral esquerda para reconhecer os traços invariantes das letras e isso é possível porque uma ou duas letras, os *grafemas*, estão associados a um fonema, ambos com a *função de distinguir significados*: a mesma diferença que reconhecemos entre as formas de /r/ e /R/, reconhecemos entre /r/, /rr/, /R/ e /RR/, /r/ e /rr/, e /R/ e /RR/ e isso porque "caro" e "carro" têm *significados diferentes*. Isto tem profundas implicações sobre a metodologia da alfabetização. Portanto, as letras *não devem nem ser ensinadas sozinhas nem ser ensinadas por seu nome*, mas associadas aos fonemas que representam e à sua função de

8 Ibid., p. 312.

determinar significados. Da mesma forma, convém que os fonemas não sejam trabalhados isoladamente, apenas como sons orais, mas sim também associados à sua função de distinguir significados. Os estudos indicam que o reconhecimento das letras, a despeito da diferença entre as diversas formas que elas podem assumir, está relacionado a uma representação neuronal hierárquica das partes constituintes das palavras, os *morfemas*.[9] Durante a leitura, nosso sistema visual realiza o reconhecimento das letras a partir do seu agrupamento nos morfemas constituintes das palavras. Esse é mais um dos motivos pelos quais a estratégia ideográfica de leitura é tão prejudicial para o desenvolvimento da fluência leitora, bem como a abolição do ensino de morfologia nos primeiros anos do ensino fundamental. Nossos currículos simplesmente estão fazendo o oposto do que deve ser feito...

Diante do exposto, conclui-se que para que as crianças aprendam a reconhecer os traços que diferenciam as letras entre si deve-se trabalhar a distinção das letras sempre em relação aos fonemas que elas representam, de maneira que se torne claro para as crianças que *grafema e fonema possuem a função de distinguir significados*. A simetrização do nosso sistema visual tem um impacto profundo no processo de aquisição da língua escrita alfabética, formada por letras cuja única diferença é justamente algum detalhe no eixo horizontal, como "p-q" e "b-d". Essa característica perceptiva inata terá que ser remodelada, reciclada durante a alfabetização, por meio do processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que os neurônios das áreas visuais naturalmente simetrizam as informações, a escrita espelhada torna-se bastante comum no processo de aquisição da escrita, sendo uma etapa natural desse processo. Sua superação resultará do processo de reciclagem neuronal que o ensino explícito e o treino freqüente promoverão, de maneira que os neurônios aprendam a distinguir a direção dos traços das letras e a deixar de espelhá-las. Os neurônios do nosso sistema visual, em especial os da região occípito-temporal ventral esquerda, terão que se reciclar para reconhecer a diferença entre posição à esquerda e posição à direita de letras como "b-d", "a-e" e "q-p" (espelhamento horizontal), e entre posição para cima e para baixo, como entre as letras "m-w", "d-q", "b-p",

9 Ibid., p. 36.

"u-n" (espelhamento vertical).[10] Scliar-Cabral destaca que a superação da escrita espelhada precisa basear-se no processo específico de ensino--aprendizagem que ressalta a função de distinguir significados inerentes aos fonemas-grafemas, como em "bote/dote"; "bote/pote"; "dado/dedo". Segundo essa autora, tal reciclagem é muito difícil, pois continua convivendo com os outros reconhecimentos visuais, que continuam a desprezar as diferenças entre esquerda e direita e em cima e embaixo. Por isso, as crianças persistem na leitura e escrita espelhadas por algum tempo, em maior ou menor grau, mas isso não significa que sejam disléxicas.[11]

Diante disso, considero que a epidemia de erros de ortografia e de escrita espelhada de nossos alunos mais velhos (8°, 9° e ensino médio) seja uma das seqüelas da alfabetização global (que reforça a estratégia ideográfica de leitura) e do ensino de língua portuguesa baseado no uso de gêneros textuais (que não permite aos alunos terem oportunidades de consolidar qualquer aprendizado sobre a natureza estrutural da língua). Uma vez que as atuais práticas de ensino focam o aspecto discursivo dos textos e a relação de idéias e enunciados que ele traz, abordando de maneira fragmentada e superficial os motivos e causas das regras ortográficas (ao invés de focar primeiramente na estrutura e na identificação dos morfemas), os alunos acabam sendo obrigados, sem ter a base para isso, a lidar com o aspecto mais abstrato e posterior da leitura e da ortografia. A falta desses conhecimentos básicos e específicos que sustentam a habilidade leitora impede a manifestação do *efeito gatilho* (a leitura/reconhecimento de uma determinada palavra facilita a leitura de outras a ela relacionadas morfologicamente) no processo de leitura de nossos alunos.

No decorrer da leitura, nosso sistema visual identifica as letras reagrupando-as nos morfemas constituintes das palavras, ou seja, ler implica extrair os morfemas dos vocábulos. Sendo assim, a leitura de uma palavra facilita a leitura de palavras relacionadas, que compartilham o mesmo morfema, ainda que essas palavras não se assemelhem visualmente[12] (tal como "fazer" e "fizemos", ao contrário de "mato" e "pato",

10 Leonor Scliar-Cabral, op. cit.

11 Leonor Scliar-Cabral, "Repassando as relações entre alfabetização e cognição", em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 11–22.

12 Stanislas Dehaene, op. cit., pp. 336–337.

por exemplo). Segundo Dehaene, o efeito gatilho ocorre em relação ao significado das palavras e também em relação à plausibilidade da decomposição da cadeia de letras em morfemas. Isso porque nosso sistema visual faz uma rápida decomposição das palavras em morfemas, como se as dissecasse. Ele também faz uma decomposição das palavras em grafemas, pois no decorrer do aprendizado da leitura nosso sistema visual aprende a tratar os grupos de letras (grafemas) que representam um mesmo fonema (como s, ss, sc, x, ç) como unidades à parte, inteiras. Diante do exposto, percebemos que nada poderia ser pior do que a alfabetização global, ideovisual, e isso se torna evidente quando vemos a dificuldade de nossos alunos para compreender ocorrências fonológicas como os dígrafos, por exemplo.

Nosso cérebro também é sensível às sílabas, pois sempre decompõem de forma automática as palavras em seus constituintes elementares, portanto, da primeira decomposição da palavra em sua cadeia de letras, o cérebro rapidamente faz os reagrupamentos em: *grafemas*, *sílabas*, *morfemas* e, enfim, à *palavra global*.[13] No decorrer da leitura, por meio dos efeitos de gatilho (gatilho fonológico), o cérebro não apenas transforma a imagem das letras em seus valores acústicos, acessando a pronúncia das palavras, como procede ao reagrupamento dessas letras em morfemas (gatilho ortográfico) e, assim, a informação avança pelas redes neuronais da leitura, desde o córtex visual até o acesso ao significado. Todo esse processo é inconsciente nos leitores fluentes.

Graças à nossa arquitetura neuronal, as unidades processadas pelo nosso cérebro (sílabas, morfemas, palavras, frases, orações, períodos e texto) vão se tornando mais complexas conforme constituem projeções, cada vez mais distantes da região occipital primária, avançando do córtex visual em direção às regiões corticais adjacentes relacionadas ao processamento da linguagem falada e ao significado. Quanto mais baixo o nível de processamento, tanto mais esse nível deverá ser *automatizado pela memória implícita durante a aprendizagem*, ou seja, para que se chegue à compreensão dos enunciados e dos aspectos discursivos de um texto, os alunos deveriam já ter, pelo menos, automatizado a leitura lexical. Segundo Leonor Scliar-Cabral, em cada nível, as unidades do nível anterior vão sendo estruturadas numa ordem de complexidade

13 Ibid., pp. 42–43.

e quantidade crescente: a 1ª ordem é a dos *traços articulados simultaneamente e não em cadeia*, para formar cada letra, cuja função é a de realizar um grafema; a 2ª ordem é a do *grafema associado ao fonema* que representa e é constituído de uma ou duas letras, cuja função é distinguir a significação básica; a 3ª ordem é a das *unidades* cuja função é referenciar a significação puramente gramatical ou externa; a 4ª ordem é a das *frases*; a 5ª ordem é a das *orações*, cuja função é a predicação; a 6ª ordem é a dos *períodos*, cuja função é articular as predicações; a 7ª ou última ordem é a do *texto*, cuja função é articular as idéias, de modo coerente, em torno de um eixo temático.

As descobertas da neurociência sugerem que, quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem, mais rápida e profunda será a aprendizagem. Esse princípio já havia sido compreendido por Maria Montessori. É por isso que os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais visuais, auditivas, motoras e táteis favorecem a aprendizagem. E é por isso que o ensino global é tão nocivo, pois priva as crianças não apenas das atividades que "fragmentam as palavras em seus menores componentes", como também porque as lança diretamente e sem nenhuma condição ao nível discursivo da linguagem, nível que não se relaciona às demandas básicas e fundamentais do aprendizado da leitura-escrita.

Crianças com dificuldade de aprendizagem podem se beneficiar sobremaneira de atividades que associam ao reconhecimento visual e auditivo das letras/grafemas (valor sonoro delas), sensações táteis, gestos e movimentos que acompanhem seu traçado. Já na educação infantil as crianças devem começar a fazer traçados básicos, como curvas e linhas, com os dedos, as mãos, braços, pés, associando-os à emissão dos fonemas iniciais de palavras selecionadas. O uso do tato (com atividades de manipulação de letras em blocos, por exemplo) e de movimentos corporais (movimentos e passos em jogos e brincadeiras que sigam a mesma direção da leitura) são recursos que dão suportes para o aprendizado visual das letras.[14] Dehaene também reforça a necessidade da prática constante, do treino freqüente, do exercício repetido desses tipos de atividade, de maneira que a aprendizagem se efetive. Nesse sentido, o uso de canções pedagógicas e jogos musicais, com poucas palavras, rimas

14 Segundo Leonor Scliar-Cabral.

e aliterações que despertem a criança para a pronúncia, podem ser de extremo auxílio.

O reconhecimento das letras baseia-se em nossa capacidade inata de identificar traçados básicos do ambiente (traços horizontais, verticais, diagonais, curvas, círculos, meio círculos, bem como suas rotações, inversões e combinações). As letras são formadas pela combinação desses traçados básicos. Antes da implantação do socioconstrutivismo, os currículos dos jardins da infância e/ou pré-primário consistiam justamente em práticas que visavam à preparação da criança para a aquisição intelectual e motora da leitura-escrita e superação da escrita espelhada: escrever cursivamente, pintar, modelar e reconhecer as formas básicas que compõem as letras. As crianças realizavam atividades preparatórias de escrita, traçando e desenhando formas básicas como círculos (bolinhas), traços verticais, traços horizontais e diagonais (chuva), curvas (toca do coelho, ondinha vai-e-vem, tigela), enquanto os professores reforçavam a comparação entre a direção/lateralidade desses traços. Infelizmente, esse tipo de prática foi abolido ou bastante minimizado em favor do aspecto discursivo e significativo da linguagem...

O acesso à imagem acústica das palavras no início da alfabetização é a etapa posterior à decodificação da cadeia de grafemas pelo sistema visual, e é exatamente essa seqüência de aquisições que a alfabetização deve seguir, embora posteriormente, com a automatização da leitura, o acesso ao significado possa acontecer paralelamente, por via direta, da cadeia das letras para a significação.[15] A alfabetização, portanto, não se deve iniciar com textos ou com a escrita de modelos (como a prática tão comum de escrita do próprio nome), mas deve, antes, utilizar palavras de grafias simples, formadas por um único morfema. Posteriormente, conforme as crianças avançam na leitura, a seleção de palavras deve se tornar mais complexa tanto no que se refere à grafia quanto à morfologia. A partir de então, a estrutura morfológica das palavras (radical, desinências, prefixos e sufixos) deve passar a ser objeto de análise ortográfica, sintática e semântica.

Alfabetizar com os métodos globais é, portanto, fazer o caminho OPOSTO ao que pede a natureza biológica de nosso cérebro, é começar pelo fim: o acesso ao significado das palavras. A capacidade de identificar

15 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 43.

as mínimas unidades significativas das palavras, radical e sufixos, deve ser o foco dos primeiros anos do ensino fundamental, após o processo de automatização da leitura grafofonêmica. É possível concluir que a atual dificuldade e incompetência leitora da maioria esmagadora dos alunos "alfabetizados" pelos métodos globais se devam justamente à falta de treino e prática em reconhecer os morfemas que compõem as palavras. Um aspecto do aprendizado que deveria ser prioritário, básico, no sentido de acontecer primeiro. Não é à toa que as seqüelas sejam tão drásticas, a ponto de nos lançar na lanterna das avaliações internacionais de desempenho acadêmico.

INCAPACIDADE DE RECONHECER A SÍLABA TÔNICA DAS PALAVRAS

No decorrer do processo de alfabetização e, posteriormente, nos anos seguintes, quando esse aprendizado está se consolidando, a criança precisa compreender como as ocorrências fonológicas da fala são representadas pela escrita ortográfica. Nesse momento da escolarização a criança ainda não está lendo para aprender, conhecer ou compreender (o que, de fato, é o objetivo final da leitura), mas aprendendo a dominar essa ferramenta de aprendizado que é a leitura-escrita. Para que tenha, então, condições de passar pelo processo de alfabetização de maneira fundamentada e vir a consolidá-lo, é imprescindível que, desde a educação infantil, ela receba ensino intensivo com jogos de manipulação dos sons da fala e com atividades fonológicas baseadas em rimas, aliterações, soletração, silabação e manipulação de fonemas.[16] Esse é o período em que se deve priorizar o desenvolvimento da *consciência fonológica*. É necessário superar o preconceito infundado de que atividades que priorizam os diversos níveis de organização estrutural da língua, como as de fônica, são práticas "fragmentadoras", pouco significativas ou incapazes de carregar ludicidade. Muito pelo contrário, jogos, canções, parlendas, poesia infantil, charadas e diversos outros tipos de brincadeiras orais são materiais altamente motivadores para as crianças e que carregam os componentes da consciência fonológica: as *rimas* (para percepção

16 Ibid., p. 259.

da semelhança de sonoridade entre segmentos sonoros das palavras), a *segmentação das palavras* (para reconhecimento da identidade de cada vocábulo da língua), o *isolamento de fonemas* (para desenvolver a capacidade de identificar e isolar as menores unidades sonoras das palavras relacionadas ao significado como, por exemplo, o uso do s para designar o plural), a *exclusão* (para a capacidade de remover segmentos sonoros das palavras, alterando ou não seu significado), *substituição* (para desenvolver a compreensão de que é possível mudar as palavras por meio da substituição de determinados segmentos sonoros que a constituem), *síntese* (para desenvolver a compreensão de que é possível identificar uma palavra por meio da escuta dos fonemas discretos que a compõem). Os exercícios de aquecimento vocal realizados nas práticas de canto coral podem ser extremamente úteis para o desenvolvimento da consciência fonêmica, pois se baseiam em atividades de fonética e podem fazê-las de maneira lúdica. Eles podem ser adaptados às demandas e conteúdos do processo de alfabetização das crianças e elaborados para trabalhar cada componente da consciência fonológica de maneira específica. Podem ser utilizados tanto na educação infantil quanto no 1º e 2º anos do ensino fundamental, como apoio ao desenvolvimento e consolidação da leitura grafofonêmica. Segundo alguns cientistas cognitivos, a música evoluiu em nossa espécie como um mecanismo que prepara o cérebro infantil para desenvolver a fala, a prosódia, antes mesmo de a criança conseguir processar os elementos fonéticos da linguagem.[17] Além disso, o processamento neurológico da música compartilha áreas corticais do processamento da linguagem e do processamento gestual, impulsionando, portanto, o desenvolvimento cognitivo de uma maneira geral. Esse é um dos motivos pelos quais o estudo de música favorece o desenvolvimento do desempenho lingüístico, dentre outras coisas.[18] A música também favorece a percepção da natureza silábica das palavras, bem como as nuances de tonicidade das sílabas (acentuação), por isso seu uso como apoio às atividades de alfabetização e consolidação das estratégias grafofonêmica e lexical de leitura pode ser extremamente proveitoso. É necessário, portanto, explorar a relação entre música e

17 Daniel J. Levitin, *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014, p. 295.

18 Ibid., p. 294.

linguagem, principalmente para que se desenvolvam materiais didáticos que potencializem a aprendizagem das crianças e facilitem esse processo àquelas com dificuldades.

Os fonemas são os tijolos fundamentais que constroem a fala e nós já nascemos sensíveis a eles. Contudo, nossa sensibilidade aos fonemas não é consciente, por isso a sensibilidade natural aos fonemas é inteiramente distinta do seu conhecimento consciente e reflexivo. A consciência fonêmica e fonológica precisa ser ampliada por ocasião do aprendizado da leitura-escrita, isso porque falantes da língua não precisam ter esse tipo de consciência, mas os leitores-escritores sim. Para que essa consciência se desenvolva, os currículos precisam contemplar conteúdos (de maneira lúdica e acessível, claro) de três áreas de estudo da estrutura da língua falada: a *fonologia*, que estuda as regras inconscientes que comandam e condicionam a produção dos sons da fala; a *fonética*, que estuda a maneira como os sons de uma determinada língua são articulados no decorrer da produção da fala; e a *fônica*, que estuda como os sons da fala são representados por símbolos e grafemas.[19]

Já na educação infantil é também necessário enfatizar atividades que priorizem, nas palavras, a percepção das distinções entre sílabas mais fortes e mais fracas e, na cadeia da fala, a distinção dos vocábulos átonos. Ao findar a educação infantil e iniciar o ensino fundamental, a criança precisa ser ensinada a reconhecer os *padrões de organização dos segmentos vocálicos e consonantais da fala* (sua estrutura silábica) e também o *ritmo da fala*[20] (relação entre os acentos das sílabas da cadeia da fala). Esse conhecimento fonológico básico, trabalhado desde a educação infantil, é que lhe permitirá desenvolver a compreensão dos princípios ortográficos e morfológicos que regem a estrutura intrínseca das palavras, permitindo-lhe identificar as sílabas tônicas de cada vocábulo durante a leitura (acessando dessa forma a pronúncia correta das palavras e, por conseguinte, seu significado), bem como dominar as regras de acentuação gráfica durante a escrita. E aqui é que o uso da música pode ser de extrema importância, principalmente para impulsionar o aprendizado das crianças com déficits sensoriais e cognitivos.

19 M. Jager Adams, B. R. Foorman, Ingvar Lundberg e Terri Beeler, *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 21.

20 Thaís C. Silva, *Fonética e fonologia do português*. 7ª ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2003, p. 77.

O ensino global a que nossas crianças estão submetidas, contudo, ignora a *natureza fonêmica* da escrita e, portanto, rejeita a "fragmentação" inicial das palavras, dificultando ao máximo para os alunos a identificação dos segmentos fonológicos e grafêmicos (fonemas, grafemas, sílabas e morfemas) que as constituem. Ao reforçar a estratégia ideográfica de leitura baseada no reconhecimento visual da forma global da palavra (adivinhação), o ensino socioconstrutivista leva os alunos a atentar apenas para o aspecto visual global das palavras, sem relacioná-lo ao que representa fonológica e morfologicamente, privando-os da compreensão sobre a íntima relação entre a estrutura fonológica e morfológica dos vocábulos e de como isso é expresso pela ortográfica. Nossas crianças não estão aprendendo a base fonêmica do sistema de escrita alfabética e, com isso, estão avançando nos anos de escolaridade sem adquirir a noção fundamental da relação, na linguagem escrita, entre *fonologia*, *ortografia*, *morfologia* e *semântica*.

É tão profundo o impacto negativo da alfabetização global na capacidade leitora de nossos alunos que, no 6º, 7º, 8º, 9º anos, eles não conseguem identificar a sílaba tônica das palavras, mesmo quando elas estão acentuadas! Muitos não compreendem sequer a função dos acentos, pois não os relacionam com a marcação da tonicidade das sílabas! Como professora de língua portuguesa de 6º a 9º ano, percebo claramente que a falta desse conhecimento grafofonêmico de base é uma das principais causas do péssimo desempenho dos alunos no que se refere à compreensão leitora: não identificando a sílaba tônica, eles são incapazes de acessar a pronúncia correta da maioria das palavras que lêem. Isso torna qualquer texto lido, por mais simples que seja, um amontoado de palavras estranhas, inexistentes, irreconhecíveis. Muitos, além de não terem desenvolvido a menor fluência leitora porque não tiveram a oportunidade de consolidar a estratégia grafofonêmica de leitura, que é a base da leitura lexical, ainda por cima não têm condições de identificar a sílaba tônica das palavras que lutam para ler. De um lado, a falta de domínio e de automatização da leitura grafofonêmica compromete a fluência leitura, o que leva parte dos alunos de 6º ano a ler da mesma maneira que crianças de 5–6 anos que estão iniciando a alfabetização: de maneira truncada, parando em cada letra, sílaba, chutando a pronúncia das palavras desconhecidas (adivinhando), omitindo ou acrescentando

letras e sílabas, não respeitando qualquer acentuação ou pontuação; por outro lado, a falta de "fragmentação" das palavras em seus componentes menores (sílabas) e de treino da decodificação grafofonêmica com materiais didáticos adequados (deliberadamente elaborados para desenvolvimento da leitura infantil e, portanto, organizados com conteúdos progressivos), compromete a capacidade de compreender a tonicidade das sílabas, impedindo que acessem a pronúncia correta das palavras durante a leitura. Ler, para muitos dos alunos, torna-se um verdadeiro e obscuro martírio. Uma das seqüelas mais nocivas do ensino socioconstrutivista é *não permitir que os alunos compreendam a estrutura silábica e morfológica das palavras* e, dessa forma, que *não consigam compreender a lógica da acentuação* (o que Fernando Capovilla denomina de *erro de acentuação tônica com violação das regras de acentuação*).

Ao lermos palavras pouco freqüentes ou desconhecidas, nosso cérebro automaticamente acessa a rota fonológica e então nós "ouvimos" o som das palavras, acessamos sua pronúncia e, a partir dela, seu significado. De tão automático e rápido, esse processo pode não ser consciente, mas o conhecimento fonológico está ali implícito, desempenhando um papel fundamental no processo de reconhecimento/identificação das palavras, sustentando também o mecanismo de acesso à memória lexical. Sem o reconhecimento das palavras lidas, é impossível alcançar a compreensão e, embora o reconhecimento das palavras dependa de diversos fatores (capacidade de decodificação grafofonêmica, velocidade de leitura/fluência, velocidade de processamento ortográfico),[21] a observação da leitura em voz alta dos alunos revela que a incapacidade de identificar a sílaba tônica é um dos mais decisivos. Quando a criança não foi alfabetizada adequadamente e, portanto, nunca consolidou a estratégia de leitura grafofonêmica, ela se torna incapaz de decifrar a cadeia de letras que compõem a palavra desconhecida (ou pouco freqüente e com a qual não está familiarizada). Isso compromete a *fluência* de sua leitura, uma vez que sua memória de trabalho não consegue, devido à lentidão e às pausas da leitura, organizar o que foi lido de maneira a compor as palavras, muito menos a pontuação e a entonação

21 Alessandra G. S. Capovilla, Natália M. Dias e José M. Montiel, "Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras" em *Psico-USF*. Bragança Paulista, SP: USF, 2012, vol. XVII, n. 2, pp. 273–283.

implícitas nos enunciados. Tal incapacidade de fluência leitura, associada à negação do ensino baseado na estrutura morfossintática das palavras e ao trabalho discursivo com "textos autênticos", torna-se o alicerce para a incapacidade de identificar e ler a sílaba tônica dos vocábulos. Dessa forma, toda a capacidade de compreensão leitora da criança se torna profundamente comprometida.[22]

A maioria dos alunos "alfabetizados" pela abordagem-global-discursiva-socioconstrutivista fica perdida no aspecto visual global da palavra, lendo apenas as letras iniciais e finais e adivinhando as que compõem a parte central do vocábulo. O ensino global priva os alunos do contato com as partes estruturais das palavras, os morfemas (raiz e afixos), tornando-os incapazes de processarem eficientemente essas partes. Eles acabam sendo condicionados a pensar nas palavras apenas e tão-somente em relação ao aspecto visual e semântico, mas não em relação ao aspecto estrutural e fonológico. Esse condicionamento é um dos maiores entraves para que consigam, depois, compreender os conteúdos de morfologia e análise sintática da segunda fase do ensino fundamental. Portanto, a falta da automatização da decodificação grafofonêmica de leitura compromete drasticamente a fluência leitora, pois os alunos procuram adivinhar as palavras, já que não são capazes de lê-las realmente; associado a isso está o fato de que a abordagem global os privou também de compreender que as palavras são compostas por segmentos estruturais de significados, os morfemas, e que a ortografia e a tonicidade (pronúncia) está intimamente relacionada a eles. Sendo assim, incapazes de reconhecer a essência da estrutura morfológica das palavras, os alunos também não reconhecem sua acentuação/tonicidade, não identificam a sílaba tônica, ainda que ela esteja acentuada! O não reconhecimento da sílaba tônica não permite o acesso à imagem acústica correta da palavra: sua *pronúncia*. Logo, a criança *não é capaz de acessar nenhum significado*, pois as palavras "lidas" são inexistentes. Esses alunos, mesmo a partir do contexto, não conseguem intuir qualquer resquício de significado. A leitura, para eles, é um terrível jogo de adivinhação.

Além disso, como ressaltado no capítulo VII, a falta de treino de caligrafia impede que os alunos reforcem e consolidem a compreensão da escrita como transcrição da fala e a ortografia como expressão do

22 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 41.

"cantarão" (futuro do presente) com entonação de "cantaram" (pretérito perfeito); "chegara" (verbo chegar no pretérito mais que perfeito) com entonação de "chegará" (futuro do presente), ou ainda, "chegando" (gerúndio) com "chegado" (particípio); "está" (verbo estar) com entonação de "esta" (pronome demonstrativo); "renuncia" (com entonação de "renúncia"); "denuncia" (com entonação de "denúncia")... Esses exemplos foram colhidos por mim em salas do 6° ao 9° ano. Não são erros de alunos do 2° ou 3° anos... E, como explicado no capítulo anterior, a alfabetização global cria também uma lacuna que se torna instransponível quando, no 6° ano, os alunos precisam compreender o que é verso, o que é ritmo, o que é métrica poética. Incapazes de relacionar a escrita ao aspecto sonoro/fonológico da língua, parte dos alunos se prende ao aspecto visual dos versos e acreditam que estes constituem linhas mais curtas que não podem chegar até as margens da folha! Ao serem solicitados a escrever em versos (para cumprir as exigências de produção escrita dos currículos), a maioria dos alunos escreve em prosa, sem preocupação alguma com o aspecto rítmico/métrico, simplesmente "cortando" as frases bem antes da margem da folha e, portanto, imitando o aspecto visual dos poemas...

Na escrita, a falta de automatização da estratégia grafofonêmica de leitura, associada à incapacidade de compreender a segmentação das palavras em sílabas e morfemas, leva os alunos a acentuar as palavras de qualquer jeito, sem atentarem para a lógica e a função da acentuação gráfica: sinalizar as sílabas tônicas! Dessa forma, cometem erros como: p**ân**tanoso, car**ní**ficina, **ó**cioso, me**lân**cia, **rô**mance, ar**vó**re, pes**sê**go, es**tá**va ou esta**vá**, mis**té**rioso, começ**õ**u, ir**ô**nia, pron**ú**nciado, pol**í**ciais, p**â**renteses, peri**ó**do, pron**ú**nciou, si**â**mes, en**ê**rgia, el**ó**gio, aca**bá**mos, cam**pô**nes, participío, gerundío... Lêem apenas a partir da aparência das palavras, apenas do ponto de vista visual, mantendo-se na *estratégia ideográfica de leitura* que "reconhece" a forma global das palavras, mas não seus segmentos constituintes.

Sem compreender a natureza dos sinais gráficos de acentuação, durante a leitura os alunos não conseguem distinguir a diferença entre palavras como "metro" e "metrô", "cáqui" (cor) e "caqui" (fruta), "pais" (genitores) e "país" (território), "polícia" (substantivo) e "policia" (verbo), "contingência" (substantivo) e "contingencia" (verbo), "experiência" (substantivo) e "experiencia" (verbo), "distância" (substantivo) e

"distancia" (verbo) etc. Não é possível haver compreensão leitora quando não se é capaz de acessar a pronúncia das palavras... Esse é o resultado das "reflexões" pseudocientíficas que imperam na área pedagógica brasileira ainda hoje:

> Uma frase não é apenas a somatória de palavras do dicionário. A tonicidade é uma unidade do sistema rítmico da fala de uma língua como o português, e se realiza na fala somente em função desse sistema rítmico. Se eu disser uma palavra soletrando as sílabas, com durações iguais, minha fala não produzirá nenhuma sílaba tônica nem átona. A tonicidade é uma medida relativa que só ocorre quando, comparando duas sílabas, percebe-se que uma é mais saliente do que a outra. [...] A alfabetização pode passar sem o ensino do que é uma sílaba tônica ou uma sílaba átona. Isso os alunos vão aprender quando estudarem o ritmo da fala.[25]

Não, os alunos não vão mais aprender isso. Primeiro porque esse conteúdo não será adequadamente ensinado, uma vez que estará diluído em "práticas sociais" de leitura e escrita. Segundo porque não se dedicará tempo suficiente para que os alunos compreendam o conceito de sílaba, muito menos de sílaba tônica e átona. E a compreensão da natureza silábica das palavras é um dos alicerces do entendimento sobre a natureza da acentuação gráfica. Eles chegam ao 6º ano sem ter qualquer noção da estrutura de segmentação das palavras. Diariamente ouvimos alunos do 6º ao 9º ano perguntando como se escreve essa ou aquela palavra, mas não porque têm dúvidas simples de ortografia, como quando não sabemos se uma palavra é grafada com G ou J, por exemplo. Não. A dúvida deles é muito mais profunda e revela a má alfabetização. Eles não sabem a grafia de sílabas complexas como *trans*, (numa palavra como "transporte", por exemplo), não sabem a ordem das letras! É muito comum perguntas como: "Como se escreve *trans*, professora? O R vem antes ou depois do A?!". E esse tipo de pergunta é feita por alunos até o 9º ano! Por isso, um dos aspectos do processo de alfabetização que precisa urgentemente se tornar claro para os burocratas que ditam as diretrizes curriculares oficiais deste país é que a natureza neurológica da fala não se equipara à da escrita, tampouco seu aprendizado![26]

25 Luiz Carlos Cagliari, *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, SP: Scipione, 2009, p. 65.

26 Fernando C. Capovilla, op. cit, p. 21.

Ao nos depararmos com alunos de 6º a 9º ano que não conseguem sozinhos escrever palavras simples como "quadra", "bandeira", "diagonal"; que não conseguem compreender a lógica da separação de sílabas, muito menos a sua tonicidade; então fica evidente que algo muito sério aconteceu no decorrer do processo de alfabetização. Os alunos estão avançando nas séries do ensino fundamental sem aprender que as letras se encadeiam de maneira precisa nas palavras, numa ordem que não pode ser alterada. A alfabetização global faz com que os alunos não atentem para a seqüência significativa de sons e letras dentro das palavras (morfemas, radicais, sufixos, prefixos) e de suas duas dimensões: a dimensão sonora (grafema-fonema) e a dimensão semântica (do sentido ou significado). A alfabetização socioconstrutivista condiciona os alunos, durante a leitura, a observar apenas a forma global das palavras, tornando-os adivinhadores de palavras, mas não leitores. Por isso decodificar é fundamental, embora não seja suficiente. A estratégia de decodificação grafofonêmica deve culminar no significado, portanto, é necessário deixar claro para os alunos que a decodificação é um meio de acesso ao significado das palavras. Assim a criança percebe que a soletração de letras e sílabas não é o objetivo último da leitura, mas sim o primeiro passo para o acesso aos significados.

No entanto, os currículos desse ano escolar ignoram isso e determinam que todo o conteúdo de fonética e morfologia (que deveria ter sido aprendido nos três primeiros anos do EF) deverá ser "revisto" nessa série. Como se não bastasse, o currículo do 6º ano também começa a introduzir a noção de classes gramaticais, tudo isso a ser "trabalhado" dentro dos gêneros textuais (com suas estruturas, funções sociais, interlocutores etc.) previstos no currículo... Conclusão: o professor de português se vê diante de salas de 6º ano que não dominam os rudimentos da escrita ortográfica, não sabem separar sílabas porque nem mesmo sabem o que é sílaba, possuem dificuldade extrema em ler e escrever os enunciados mais simples, mas que precisam desenvolver "atitudes" e "comportamentos" de leitores e escritores de textos "autênticos"! Esses alunos devem escrever poemas, receitas culinárias, regras de jogos, receitas poéticas, cordéis, contos populares... O professor simplesmente não sabe se ensina o que os alunos ignoram e precisam aprender ou se cumpre o currículo e passa a maior parte do bimestre analisando gêneros textuais

com eles e fazendo as tortuosas e improdutivas produções escritas. Tudo o que deveria ter sido ensinado e aprendido nos primeiros cinco anos do ensino fundamental tem que ser "retomado" a partir do 6º ano!

O livro de Seber, *A escrita infantil: o caminho da construção*, nas páginas 176–177 e 229, aborda a questão de como se considerar os erros ortográficos. Os exemplos ali apresentados evidenciam os tipos de erros que as crianças continuam a cometer pelo resto da vida escolar, com poucas possibilidades de aprendizagem posterior: aglutinação de palavras, troca de letras, incapacidade de perceber a sílaba tônica das palavras e de acentuá-las ou ler sua acentuação correta. São erros que tendem a ser resistentes às explicações futuras e exercícios corretivos. Deles, a incapacidade de compreender o sistema de acentuação das palavras é o mais presente e nocivo à compreensão leitora.

Conteúdos básicos que deveriam ter sido aprendidos solidamente nos três primeiros anos do ensino fundamental fazem parte de muitos currículos de 6º ano e, ainda que estejam lá a título de "revisão", logo fica evidente para os professores de língua portuguesa que a maioria dos alunos não domina efetivamente os conceitos mais elementares como: a diferença entre vogais e consoantes (por isso apresentam dificuldade para compreender o que são encontros vocálicos e encontros consonantais); o que são letra e fonema (não compreendem os dígrafos), e muitos não compreendem o que são sílabas! E, apesar da "revisão" desse conteúdo no 6º ano, permanecem separando as palavras dessa forma: "Pri-nci-pe"; "pre-ucu-pa-do" (preocupado); "do-nze-la"; "pa-mon-ha"; "ôn-ibus"; "ca-rru-a-gem"; "pa-sso"; "cria-nça"; "le-ite"; "to-uro"; "en-contro-u"; "perd-eu", "trâ-nsi-to".

Sendo assim, o foco de qualquer programa de alfabetização deve ser levar os alunos a desenvolver e automatizar a leitura grafofonêmica.[27] Por outro lado, o trabalho com textos "autênticos", desde a alfabetização, priva os alunos da oportunidade de consolidar essa estratégia básica e fundamental de leitura, reforçando a estratégia ideográfica (adivinhação). Além disso, o foco exclusivo no aspecto discursivo dos textos não permite que os professores tenham tempo, condições ou permissão para treinar a estratégia grafofonêmica de leitura, com material didático adequado ao nível de aprendizado dos alunos, pois, ao invés de os

27 Ibid., p. 23.

currículos incluírem atividades sistemáticas de leitura em voz alta, leitura repetida, leitura em eco e em grupo, contemplam apenas atividades baseadas na concepção sociodiscursiva e interacionista de leitura[28] como "prática social"...

Mas o ensino global, além de causar seqüelas no aprendizado posterior das regras de acentuação gráfica, prejudica também a compreensão dos alunos sobre as *ocorrências fonológicas da língua*, como os *encontros vocálicos*, os *dígrafos*, os *encontros consonantais*. Os alunos não compreendem verdadeiramente essas ocorrências e a lógica de sua ortografia porque se tornaram incapazes de *relacionar o aspecto ortográfico com o aspecto sonoro da linguagem*. Falta a compreensão básica, fundamental: a de que a escrita alfabética é a transcrição/representação dos sons da fala e que tais ocorrências gráficas (dígrafos, encontros consonantais e vocálicos, acentuação gráfica etc.) representam, na verdade, *ocorrências fonológicas* e não apenas gráficas. Sendo assim, tornam-se incapazes de compreender os conceitos básicos que fundamentam a escrita ortográfica. Portanto, é justamente o ensino global baseado na estratégia ideovisual de leitura aquele que leva os alunos a não desenvolverem a compreensão leitora. Tal improdutividade de nossos currículos ocorre tanto no ensino público, como também na grande maioria dos sistemas particulares de ensino, pois, uma vez que os documentos oficiais baseiam-se inteiramente no modismo socioconstrutivista associado à teoria da análise discursiva, é só isso que se vê na área educacional.

> Como se sabe, durante o processo de aquisição da língua escrita, aquele aluno que não é tolhido pelo medo de errar tem sempre uma atitude ativa, igual à que teve quando aprendeu a falar. Do seu contato inicial com os textos escritos, é comum ele retirar algumas características que observou e empregá-las aleatoriamente em seus próprios textos, simplesmente porque percebeu que elas existem. Desse modo, ele usa maiúsculas, vírgulas, pontos e acentos de maneira aparentemente anárquica. Aprender a *refletir* sobre os sinais de acentuação, e também sobre os de pontuação, além de

28 Currículo do Estado de SP: linguagens e suas tecnologias. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf.

orientá-lo na escrita de seus textos, vai ajudá-lo a desenvolver a sua capacidade de compreender o funcionamento da língua.[29]

Não se trata de "refletir" sobre os sinais de acentuação, mas de aprender o que representam! Trata-se de ensinar aos alunos, a partir de um currículo adequado, de maneira progressiva e sistemática, que os sinais de acentuação representam a maior tonicidade das sílabas. Sem o trabalho progressivo, feito a partir de materiais didáticos deliberadamente elaborados para respeitar o nível de conhecimento dos alunos — e, portanto, com adequado grau de complexidade fonológica, ortográfica, sintática e semântica — eles não desenvolverão a leitura fluente, lexical. Ao contrário: sempre lerão qualquer coisa, adivinhando as palavras (estratégia ideovisual), deixando de ler letras e às vezes sílabas inteiras em palavras mais longas! O que se ignora no sistema de ensino atual é a própria natureza da leitura no cérebro e suas demandas por ensino explícito e por atividades sistemáticas e progressivas de treino e consolidação das estratégias grafofonêmica e lexical. É absolutamente necessário iniciar a consolidação das estratégias grafofonêmica e lexical de leitura com textos compostos por palavras mais curtas, com sílabas simples e, progressivamente, ir acrescentando palavras mais longas e complexas, pois quanto mais longas as palavras, e quanto mais dígrafos e sílabas complexas elas apresentam, maior é o tempo de leitura dos alunos[30] dos anos iniciais do ensino fundamental. É exatamente por isso que o trabalho com textos "autênticos" é uma grande falácia.

Na leitura em voz alta é muito freqüente que os alunos cometam violação das regras de correspondência grafema-fonema, com substituição, adição ou omissão de fonemas (e de sílabas!), com trocas entre E, A e O em conectivos como "de", "da", "do", troca entre "ao" por "do", e trocas de palavras inteiras, como por exemplo: "Porém" em vez de "forem"; "revelam" em vez de "revelaram"; "gueada" em vez de "geada"; "aspecto" em vez de "impacto"; "transformar" em vez de "transforme"; "fraco" em vez de "franco"; "tranqüilizante" em vez de

29 Elísia Paixão Campos, *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2014, p. 53. Destaque nosso.

30 Fernando C. Capovilla, Alessandra G. S. Capovilla e Elizeu C. Macedo, "Rota perilexical na leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia" em *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2001, vol. XIV, n. 2, pp. 409–427.

"tranqüilamente"; "passando" em vez de "passado"; "imperfeição" em vez de "interjeição"; "prejudicado" em vez de "predicado"; "transmissão" em vez de "tramitação"; "absurdo" em vez de "absoluto"; "inverno" em vez de "inferno"; "padaria" em vez de "pradaria"; "compreensão" em vez de "compensação"; "convencimento" em vez de "consentimento"; "instrução" em vez de "introdução"; "tabuada" em vez de "tábua"; "cheia" em vez de "ceia"; "apagar" em vez de "apaziguar"; "logo" em vez de "longo"; "festival" em vez de "festiva"; "estão" em vez de "então"; "estudante" em vez de "exultante"; "rapidez" em vez de "rispidez"; "contrário" em vez de "contraste"; "ponhamos" em vez de "púnhamos"; "tendência" em vez de "aderência"; "canhoto" em vez de "coiote"; "telefone" em vez de "telefonema"; "lantejoula" em vez de "lagosta"; "bola" em vez de "bolha"; "enroscada" em vez de "emboscada"; "monstro" em vez de "mostro"; "ferrão" em vez de "refrão"; "hiena" em vez de "iguana";[31] "chegou" em vez de "cegou"; "trabalho" em vez de "trabalhar"; "violência" em vez de "velocidade"; "pés" em vez de "pôs"; "escolhida" em vez de "engolida"; "imprensa" em vez de "impressa"; "trabalha" em vez de "batalha"; "vidraceira" em vez de "vidraçaria"; "ficha" em vez de "faixa"; "agarrou" em vez de "agouro"; "encanteio" em vez de "escanteio"; "hábito" em vez de "habitat"; "conselho" em vez de "consenso"; "achila". em vez de "axila"...

É comum também a dificuldade para distinguir palavras com grafias parecidas, como "cafeteria" e "cafeteira" (substantivos), "padaria" e "pradaria" (substantivos), "leitoa" (substantivo) e "leiloa" (verbo leiloar), "análise" (substantivo) e "analise" (verbo), "reverência" (substantivo) e "reverencia" (verbo), "perpétua" (adjetivo) e "perpetua" (verbo), "batalha" (substantivo) e "trabalha" (verbo), "correria" (ação de correr, substantivo abstrato) e "correia" (objeto, substantivo concreto), a ponto de os alunos não compreenderem que são palavras diferentes! Eu já tive turmas com alunos incapazes de identificar a diferença entre as palavras "abstração", "obturação" e "obstrução" e também entre "aptidão"

31 A troca entre as palavras "hiena" e "iguana" ocorreu durante uma brincadeira de jogo da forca realizado por alunos de 7° ano: muitos deles não conseguiam utilizar o número de casas vazias (correspondentes às letras faltantes) como pista para descobrir a identidade da palavra. Utilizando a estratégia ideovisual, eles simplesmente chutavam a palavra a partir das letras iniciais e finais, sem atentar para os espaços vazios relacionados às letras da ortografia correta. Os chutes ocorreram quando o jogo estava dessa forma: H_ _ NA (hiena) por IGUANA.

e "cidadão"! Uma vez que consolidaram a estratégia ideovisual de reconhecimento da forma global das palavras, tornam-se incapazes de identificar e reconhecer suas unidades morfológicas. Que compreensão leitora pode advir desse tipo de "leitura"?!

Um erro de ortografia e de leitura muito comum atualmente e que tem se mostrado extremamente difícil de ser corrigido é a confusão entre palavras paroxítonas que terminam com *am* e palavras oxítonas que terminam com *ão*, principalmente verbos. Para mim ficou evidente que a causa dessa confusão é a incapacidade de os alunos compreenderem que a diferença na grafia (*am* e *ão*) representa a diferença na pronúncia da tonicidade das sílabas das palavras. A causa que subjaz a esse erro ortográfico é de natureza fonológica: é a incapacidade de relacionar a sílaba tônica da palavra com a ortografia. É justamente o fato de não conseguirem atentar para qual é a sílaba tônica das palavras que leva os alunos a confundirem a grafia, além, claro, de não compreenderem que a conjugação dos verbos em diferentes tempos verbais possui grafias características.[32] Percebi isso claramente no decorrer de minha prática, ao tentar corrigir esse erro dos alunos, que escrevem coisas como: "Eles *forão* (foram) embora"; "elas *serião* (seriam) bem vindas à sala de aula"; "naquele tempo as ruas não *erão* (eram) asfaltadas"; "os meninos *estavão* (estavam) jogando bola"; "elas *vam* (vão) sair"; "eles *teram* (terão) que ficar aqui"; "eles *estam* (estão) felizes", e assim sucessivamente com todos os verbos no pretérito e no futuro do pretérito. Ao tentar explicar-lhes a grafia correta, percebi que de nada adiantava apontar-lhes a classe de palavras (verbos no tempo pretérito, por exemplo) quando sua dificuldade estava em compreender que, se a palavra fosse paroxítona, não poderia terminar em *ão*, pois essa grafia só é possível nas sílabas tônicas finais (palavras oxítonas). Uma vez que não realizaram, no decorrer dos primeiros anos do ensino fundamental, atividades e treinos freqüentes de leitura e caligrafia destinados a consolidar e automatizar a escrita dessas ocorrências ortográficas, os alunos não conseguem mais aprendê-las, a despeito das incontáveis explicações e exercícios que relacionam as diferentes grafias aos diferentes tempos verbais (*am* para pretériro e *ão* para futuro).

32 Uma vez que não se ensina mais a conjugar os verbos, os alunos também cometem erros de emprego de tempo verbal correto, como o uso de "terão" no lugar de "teriam": "Eles se perderam e *terão* que voltar ao começo"; e "saberão" no lugar de "souberam": "Naquele momento eles *saberão* que ele era o criminoso".

A carência de ensino fônico leva também à dificuldade na identificação das *palavras átonas*, aquelas que, na cadeia da fala, são pronunciadas com menor intensidade e, por isso, apóiam-se nas palavras vizinhas. Com exceção dos *monossílabos átonos* (pronomes, artigos e os conectivos), todas as palavras da língua possuem uma sílaba que é pronunciada de maneira mais forte (tônica),[33] com mais tonicidade.

As crianças precisam ser ensinadas a compreender isso e, principalmente, a ser capazes de discriminar isso. Precisam também aprender que a sílaba tônica não é acentuada na maioria das palavras da língua e que os *acentos gráficos* marcam as sílabas tônicas das palavras pouco freqüentes. Os *monossílabos átonos*, na cadeia da fala, dependem fonologicamente do vocábulo seguinte — que pode ser um substantivo, verbo, adjetivo, pronome ou advérbio que possui uma sílaba com intensidade mais forte (tônica) — ficando ancorados nele.[34] Por exemplo, quando se coloca um vocábulo átono no *final da frase*, ele não tem onde se apoiar e deixa de ser átono, passando a se sujeitar às regras de acentuação gráfica, como em: "Você me trouxe aqui por quê?". Por isso, a primeira regra de acentuação de intensidade a ser ensinada, logo no decorrer dos dois primeiros anos do ensino fundamental, deve ser: se os substantivos, verbos, adjetivos ou advérbios tiverem duas ou mais sílabas e terminarem pelas letras E, A ou O, seguidas ou não de S, e não tiverem nenhum acento gráfico, devem ser lidos como paroxítonos.

Outro efeito da alfabetização global é induzir à confusão entre vogais *abertas* e *fechadas*, o que também compromete muito a compreensão das palavras lidas, principalmente quando essa confusão prejudica, inclusive, a identificação da classe gramatical das palavras, como é o caso da conjunção "e" e do verbo "é" (verbo "ser" na 3ª pessoa do singular do tempo presente do indicativo). E o que é pior é que tais confusões conceituais são muito difíceis de serem corrigidas, pois a deficiência da estratégia grafofonêmica associada ao foco no aspecto visual global das palavras parecem ter sido internalizados de tal maneira nos primeiros

33 "Uma *sílaba tônica* ou *acentuada* é produzida com um pulso torácico reforçado. Portanto, na produção de uma sílaba acentuada temos um jato de ar mais forte (em relação às sílabas não-acentuadas ou átonas). A vogal acentuada é auditivamente percebida como tendo duração mais longa e também como sendo pronunciada de maneira mais alta" (Thaís C. Silva, op. cit., p. 77).

34 Leonor Scliar-Cabral, op. cit.

anos do ensino fundamental que as correções posteriores, focadas ou no aspecto sonoro ou no sintático-semântico, não surtem mais efeito. Além disso, cabe lembrar que atualmente os professores não podem mais exigir o treino ortográfico freqüente e repetitivo para garantir a memorização das formas corretas de escrita. Isso é considerado altamente antipedagógico... Também não podem trabalhar com as classes de palavras e suas características intrínsecas, portanto, não é mais possível o trabalho sistemático para desenvolvimento da consciência morfológica, que seria o ideal para sanar esse tipo de problema.

Outro erro muito comum e que parece ser causado pela falta de percepção tanto da correspondência grafema-fonema como da classe gramatical das palavras é a confusão entre o advérbio "mais" e a conjunção adversativa "mas". Uma vez que na fala a pronúncia da conjunção adversativa como "mais" é bastante comum, os alunos não hesitam em escrevê-la dessa maneira, ignorando que essa grafia se refere apenas ao advérbio de intensidade. Outros erros ortográficos, como a grafia de verbos na 3ª pessoa do singular do pretérito perfeito com L ao invés de U ("*fechol* a porta"; "*encontrol* um amigo"), tornam-se difíceis de corrigir definitivamente, pois, embora sejam constantemente apontados nas produções escritas dos alunos, nunca são trabalhados adequadamente, de maneira que os alunos possam entender sua natureza e automatizar seu uso. Nesse sentido, a falta do trabalho sistemático, progressivo e freqüente com os verbos e sua conjugação tem tido um impacto extremamente negativo no desempenho dos alunos em língua portuguesa.

O ensino global, uma vez que rejeita contundentemente atividades "fragmentadoras" e "mecanicistas" — *soletração* (leitura) e *caligrafia* (escrita ortográfica) das palavras — não deixa margem, portanto, para que os alunos possam treinar os aspectos específicos da linguagem, de maneira que aprendam e automatizem efetivamente esses aspectos básicos. Ao contrário, práticas altamente recomendadas pelos neurocientistas — como apresentar os fonemas numa ordem lógica: dos mais *simples* e mais *regulares* (como /f/ ou /v/) em direção aos mais *complexos*; trabalhar a discriminação das sílabas tônicas dos vocábulos; trabalhar separada e especificamente a leitura dos acentos agudo e circunflexo, bem como das vogais orais, nasais e semivogais; escrever em tamanho grande as letras na lousa ou caderno, com ajuda da professora, pronunciando simultaneamente seus fonemas correspondentes; escrever repetidamente letras que representam fonemas similares como P/B, D/T, acompanhadas

da pronúncia simultânea dos fonemas correspondentes[35] — ainda são fortemente rejeitadas nos sistemas brasileiros de ensino, tanto públicos como privados, e os professores que lançam mão delas o fazem de maneira velada, para não serem rechaçados. É a falta desse tipo de prática pedagógica específica e direcionada que tem tornado nossos alunos incapazes ou despreparados para soletrar e grafar (escrever). E, sem dominar esse nível básico da linguagem escrita, eles ainda são obrigados a focar sua atenção nos seus aspectos superiores: compreensão e o aspecto discursivo! O ensino global leva ao resultado exatamente oposto do que almeja!

Segundo Dehaene, nos adultos, as duas vias de leitura, a lexical e a fonológica, são ativadas simultaneamente. Mesmo que os leitores experientes possam, por meio da via lexical, acessar diretamente o significado das palavras lidas, a *via fonológica*, que lhes dá a imagem acústica das palavras lidas, permanece ativa, ainda que isso possa não ser consciente. Isso não significa que os leitores experientes permaneçam articulando as palavras que lêem (como se murmurassem enquanto lêem), mas sim que as informações sobre a pronúncia dessas palavras são automaticamente acessadas durante a leitura. Nós pronunciamos mentalmente as palavras, mesmo que não queiramos fazer isso e mesmo que estejamos inconscientes sobre isso.

> As duas vias de tratamento das palavras, a via lexical e a via fonológica, funcionam, pois em paralelo, uma sustentando a outra. As provas do acesso à imagem acústica não faltam.[36]

Os estudos de imageamento cerebral sugerem que parte dos problemas de leitura dos alunos resulta da dificuldade, no decorrer do processo de leitura fonológica, de acessar o significado das palavras a partir da fonação segmentada das sílabas. Sendo assim, as intervenções pedagógicas destinadas a ajudar crianças com dificuldades de leitura deveriam focar exatamente o reforço das conexões neuronais entre as vias visuais, fonológicas e semânticas.[37]

35 Segundo Leonor Scliar-Cabral.

36 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 40.

37 Fábio T. Rocha e Armando F. Rocha, "Mapeamento cognitivo durante a leitura de palavras" em *Alfabetização e cognição.* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 181–194.

> Aprender a ler refere-se ao primeiro estágio de um longo processo de ler para aprender. Ler requer proficiência em dois conjuntos de competências: reconhecer palavras e compreender o significado de textos. Reconhecer (ou identificar palavras) é a primeira e mais importante tarefa — a única tarefa específica ao processo de aprender a ler. Depois que a criança se torna proficiente, sua capacidade para identificar palavras lhe permite focalizar a atenção no processo de compreensão. Aprender a ler refere-se à capacidade de identificar palavras numa sentença ou texto. Para que haja compreensão, a identificação de palavras deve ocorrer de forma imediata, isto é, com velocidade e precisão.[38]

Dessa forma, adequar os métodos de alfabetização ao trajeto que o cérebro percorre para acessar o significado das palavras por meio da leitura é uma questão de suma importância, principalmente porque permitirá otimizar as estratégias de leitura dos alunos e determinar quais tipos de atividades devem ocupar os primeiros anos do ensino fundamental. Já na educação infantil deveria haver atividades específicas destinadas a promover a discriminação e identificação da sílaba tônica das palavras e de ocorrências fonológicas (como os encontros vocálicos), bem como o estudo da metafonia verbal (variações de pronúncia e tonicidade das vogais); a partir do 1º ano o foco da escolarização deveria ser a *compreensão da correspondência grafema-fonema*, de maneira que as crianças compreendam que a conversão dos grafemas depende do contexto fonético, pois a posição das vogais (posteriores ou não-posteriores) influi na grafia das consoantes. Isso deve ser ensinado de maneira muito explícita e sem medo de repetições, focando-se no *som* (fonemas), no formato da *boca*, dos *lábios*, da *língua em associação com o traçado gestual e escrito*. No entanto, a alfabetização global tem tornado nossos alunos incapazes de acessar a imagem acústica da maioria das palavras que lêem, principalmente as desconhecidas. Isso tem impactado tão drasticamente e de maneira tão negativa sua capacidade leitora que, diante de qualquer tipo de enunciado, mesmo os mais simples e explícitos, as palavras lhes parecem incompreensíveis, indecifráveis, irreconhecíveis. E sem reconhecimento das palavras não há como haver qualquer compreensão.

38 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 22.

DIFICULDADE PARA SEGMENTAR CERTAS EXPRESSÕES LINGÜÍSTICAS

Para indivíduos não-alfabetizados a linguagem verbal apresenta-se como uma cadeia sonora contínua, ou seja, sem a alfabetização, nós *processamos a cadeia da fala como um contínuo sonoro*. Embora as crianças e adultos não-alfabetizados consigam discriminar alguns tipos de segmentos fonológicos como as rimas e inclusive as sílabas, a percepção ou consciência fonológica e a consciência lexical[39] necessitam de instrução explícita para se ampliar e consolidar.[40] A capacidade de analisar ou decompor a cadeia da fala (e, em especial, cada palavra) em sons (fonemas) não é inata, mas sim está associada ao aprendizado da leitura-escrita. Portanto, um dos principais objetivos (e efeitos) da alfabetização é justamente levar as crianças a compreender que o contínuo sonoro da fala é formado por palavras independentes, vocábulos com identidade e natureza próprias, pertencentes a diferentes classes de palavras, e que, por sua vez, cumprem diferentes funções na cadeia lingüística (*consciência lexical*) e que cada palavra é formada por segmentos sonoros mínimos que configuram significados, os fonemas (*consciência fonêmica*).

É o processo de alfabetização que, provocando profundas mudanças no processamento da linguagem pelo cérebro, amplia as estratégias de compreensão lingüística do indivíduo para além da estratégia semântica (de acesso direto ao significado). A alfabetização e o posterior treino para fluência na leitura levam o cérebro a utilizar *estratégias conjuntas para processar a linguagem*, as estratégias *fonológica* e *lexical*, além de desenvolver habilidades cognitivas não-verbais visuoespaciais e motoras.[41] Por isso um processo adequado de alfabetização é de fundamental importância como alicerce dos aprendizados escolares futuros.

39 "A *consciência lexical* diz respeito à capacidade da criança em segmentar a linguagem oral em palavras" (M. C. R. Guedes e C. A. Gomes, "Consciência fonológica em período pré e pós-alfabetização" em *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Letras e Cognição*. Niterói, RJ: UFF, 2010, n. 41, pp. 263–281).

40 Leonor Scliar-Cabral, op. cit.

41 Alexandra Reis, "Literacia: modelo para o estudo dos efeitos de uma aprendizagem específica na cognição e nas bases cerebrais" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 23–35.

Além da não-percepção dos fonemas que compõem as sílabas, outra grande dificuldade para os não-alfabetizados ou para os mal alfabetizados é a identificação das próprias palavras enquanto segmentos individuais da fala. O reconhecimento das palavras escritas inclui diferentes processos complementares: *fonológicos, ortográfico-lexicais* e *semânticos*.[42] Tais processos não decorrem de maturidade cognitiva, mas de ensino-aprendizado explícito e sistemático adequado, além de treino freqüente. Com os anos de aprendizagem e treino, tais processos tornam-se automáticos e inseparáveis, dando a falsa impressão de que os leitores fluentes lêem por reconhecimento global e acesso direto ao significado dos vocábulos. Ao contrário, a leitura fluente é resultado da automatização das estratégias grafofonêmica e lexical.

O desenvolvimento da consciência lexical depende inteiramente do trabalho adequado, desde a alfabetização, com a estrutura morfológica das diferentes classes de palavras.[43] Esse trabalho, inclusive, deve estar associado ao trabalho ortográfico, uma vez que a ortografia se relaciona intimamente com a morfologia das palavras. Embora aprendamos espontaneamente a gramática da língua e façamos uso de uma "gramática implícita" desde que aprendemos a falar, é necessário que o ensino escolar mobilize esse conhecimento gramatical implícito e o torne consciente, de maneira que possa ser acessado deliberadamente no uso da língua escrita.

A consciência lexical subjaz à compreensão dos textos em toda a sua complexidade, uma vez que, para se compreender um texto, o leitor precisa ser capaz de elaborar um *esquema mental* que integre e inter-relacione palavras (sinônimos e pronomes, por exemplo), frases/orações (relação de coordenação e subordinação), períodos (relação de argumentos e idéias) e parágrafos (estrutura enunciativa geral do texto). Se, por um lado, possuímos o conhecimento gramatical inato e implícito que nos permite processar e compreender a linguagem falada, por outro lado, esse conhecimento gramatical implícito deve ser trazido à

42 Jesús Alegría Iscoa, "El aprendizaje de la lectura y sus dificultades: un enfoque psicolingüístico" em *Alfabetização e Cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2011, pp. 51–69.

43 As obras *Consciência fonológica em crianças pequenas* (Jager M. Adams. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006) e *Aprender a ler e escrever a partir da fônica* (John F. Savage. Porto Alegre, RS: Penso, 2015) trazem excelentes programas para o desenvolvimento da consciência fonológica, silábica e lexical das crianças em início de alfabetização.

consciência (ainda que parcialmente) pelo ensino explícito para que possamos dominar efetivamente a linguagem escrita e alcançar um bom nível de compreensão leitora. Do contrário, qualquer enunciado se torna um amontoado de palavras sem nenhum sentido, desestimulando-nos a prosseguir à leitura.

A falta de compreensão e de consciência sobre a estrutura gramatical subjacente aos enunciados e textos fica evidente em alunos de 6º a 9º ano, tanto pelos erros que cometem na escrita, aglutinando e segmentando vocábulos, como pela dificuldade de compreensão leitora de enunciados muito simples e explícitos. Esses alunos foram condicionados a usar a estratégia ideovisual de leitura, possuem consciência fonológica e lexical deficitária e, portanto, apresentam pouca compreensão do léxico e da natureza gramatical dos diferentes vocábulos da língua. Isso os leva não apenas a cometer erros comprometedores de segmentação e aglutinação de palavras durante a leitura e a escrita, como também a não extrair sentido dos enunciados mais elementares.

Um problema muito comum enfrentado pelos professores é que, diante das questões de avaliação, os alunos simplesmente copiam trechos do texto-base que contém as mesmas palavras do enunciado da questão, sem se preocupar se estão ou não respondendo a questão. Parece que o uso predominante da estratégia ideovisual de leitura os habitua de tal forma a "encontrar", "reconhecer", "identificar" isoladamente as palavras individuais, que eles se tornam incapazes de lê-las de maneira articulada com o enunciado total. Sendo assim, parece que os alunos acreditam que apenas a identificação de palavras semelhantes seja suficiente para oferecer uma resposta correta a uma questão... É comum também que, diante de questões de múltipla escolha, os alunos assinalem a alternativa cujos vocábulos aparecem também no enunciado. Esse modo operante de "leitura" associado às demais dificuldades apresentadas pelos nossos alunos fez com que as avaliações de aprendizagem passassem a ser, cada vez mais, niveladas "por baixo", criando-se, inclusive, toda uma "área de estudos" sobre avaliação. E, como praticamente todas as demais áreas pedagógicas, a de estudos sobre avaliação escolar também produziu trabalhos que apenas desviaram o foco das causas concretas do problema.

Em relação à consciência lexical ainda, a percepção das palavras átonas é ainda mais difícil para as crianças não-alfabetizadas. Além do aspecto sonoro (menor intensidade), os vocábulos átonos não possuem referencial concreto, isto é, eles têm significação *puramente gramatical* ou outras funções, mas não carregam significação externa, como os substantivos, verbos ou adjetivos, por exemplo. Essas características (menor intensidade na cadeia sonora da fala e ausência de referencial concreto) fazem com que as crianças tenham muita dificuldade para identificá-los e, dessa forma, para segmentá-los na escrita. Uma vez não desenvolvida a consciência e compreensão (ainda que intuitiva) sobre a natureza e função dessas classes de palavras (artigos, preposições, conjunções e alguns pronomes), a manipulação da linguagem se torna deficitária nos aspectos ortográfico e sintático. Os erros de aglutinação de palavras, de não-segmentação de monossílabos átonos, tão comuns na escrita de alunos e jovens adultos atualmente, são o resultado direto das abordagens alfabetizadoras analíticas ou globais, baseadas no reconhecimento global da forma das palavras e da ausência do trabalho grafofonêmico e morfológico. Os mais comuns são: "Concerteza" em vez de "com certeza"; "derrepente" em vez de "de repente"; "darlhe" em vez de "dar-lhe"; "velo" em vez de "vê-lo"; "oque" em vez de "o que"; "não sevá" em vez de "não se vá"; "porenquanto" em vez de "por enquanto"; "encima" ou "ensima" em vez de "em cima"; "apartir" em vez de "a partir"; "conteme" em vez de "conte-me"; "tenque" em vez de "tem que"; "conlicença" em vez de "com licença"; "porisso" em vez de "por isso"; "denovo" ou "dinovo" em vez de "de novo"; "enfrente" em vez de "em frente"; "umdia" em vez de "um dia"; "encasa" em vez de "em casa"; "encontreia" em vez de "encontrei-a"; "pradentro" em vez de "para dentro"; "porqualsa" ou "porcausa" em vez de "por causa"; "medevolva" em vez de "me devolva"; "soutio" em vez de "solte-o"; "anoite" em vez de "à noite"; "dolado" em vez de "do lado"; "demau" em vez de "de mal"; "umonte" em vez de "um monte"; "debruços" em vez de "de bruços"; "sescondeu" em vez de "se escondeu".

Por outro lado, os alunos freqüentemente segmentam incorretamente as palavras, demonstrando que não têm realmente consciência de sua natureza gramatical: do méstico (doméstico); calsa mento (calçamento); com migo (comigo); com petição (competição); em torno (entorno); des culpa (desculpa) etc.

Em relação ainda à questão da segmentação da cadeia sonora da fala, há outro aspecto que precisa ser trazido à consciência dos alunos para que adquiram a escrita ortográfica: é o processo de *reanálise silábica*[44] que ocorre quando a fronteira entre as palavras se torna *opaca*, ou seja, *indistinta*, ou porque um vocábulo termina por consoante e o seguinte começa por vogal, ou porque os dois fonemas são idênticos. Por exemplo, ao lermos as expressões "os ombros" e "os olhos", por exemplo, percebemos que aquilo que pronunciamos não corresponde exatamente ao que está escrito. A compreensão de que a escrita alfabética, embora seja a representação dos sons da fala, não corresponde à transcrição precisa e exata da pronúncia deve ser intensamente trabalhada no decorrer dos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de atividades específicas desenvolvidas para esse fim. Somente assim as crianças podem adquirir a escrita ortográfica correta. E esse tipo de trabalho consiste exatamente no *oposto* ao trabalho por reconhecimento global das palavras: trata-se do trabalho amparado na identificação e compreensão das menores unidades fonológicas das palavras (fonemas), nos aspectos semânticos que elas carregam e na análise da relação entre esse aspecto semântico e a ortografia. Dessa forma, é função da alfabetização não apenas desenvolver a consciência fonológica e o princípio alfabético, mas, posteriormente, nos anos seguintes em que a leitura-escrita se consolida, levar a criança a identificar os diferentes tipos de palavras que compõem a linguagem e a intuir suas funções gramaticais, dentre elas, os vocábulos átonos (artigos, preposições e conectivos). Para isso, é absolutamente necessário que o ensino da língua inclua o trabalho sistemático e constante com os *aspectos sonoros* da linguagem (para desenvolvimento da consciência fonológica); o trabalho de manipulação dos *fonemas* em relação ao significado que determinam nos vocábulos; o trabalho com os *morfemas* (consciência morfológica) e com as demais *classes gramaticais* específicas. Como ressaltado, embora o reconhecimento de alguns segmentos fonológicos seja possível mesmo antes da alfabetização (como o reconhecimento das sílabas e rimas), ele precisa ser ampliado para que se garanta um bom desempenho na leitura. Apenas o trabalho pedagógico explícito, sistemático e progressivo com foco na automatização da leitura grafofonêmica e, posteriormente, na leitura

44 Leonor Scliar-Cabral, op. cit.

lexical, é que garantirá o domínio dessas particularidades da linguagem pela criança. Mas esse tipo de ensino é exatamente o contrário do que recomendam as diretrizes do MEC, que priorizam o aspecto visual em detrimento do aspecto fonológico!

> Uma outra maneira de chamar a atenção dos alunos para as *marcas de segmentação da escrita* é, ao fazer a leitura oral em sala de aula, solicitar que eles próprios identifiquem os diferentes marcadores de espaço (espaçamentos entre as palavras, pontuação, parágrafos). A exploração desses marcadores no processo de leitura permite que os alunos descubram diferenças entre a segmentação da fala e a da escrita, o que lhes será útil para o domínio da ortografia, da pontuação e da paragrafação, em momentos posteriores de seu aprendizado da escrita.[45]

Não se trata, pois, de "chamar a atenção dos alunos para marcas de segmentação" durante a leitura do professor, mas sim de fazer os alunos compreenderem, por meio do ensino explícito e de atividades específicas, progressivas e freqüentes, orais e escritas (e de preferência com materiais didáticos especialmente preparados para essa finalidade), a natureza dessas características intrínsecas da linguagem. Trata-se de organizar a alfabetização e o ensino posterior da língua portuguesa para que desenvolva a consciência fonológica e morfológica dos alunos, por meio do domínio dos *princípios fonográfico* e *semiográfico* da escrita e, posteriormente, para que eles tenham condições de treinar e desenvolver a leitura, a escrita e o léxico mental ortográfico.

ERROS DE ORTOGRAFIA

As ortografias são sistemas de notação das línguas que possibilitam a codificação, a decodificação e, portanto, o registro da língua oral.[46] Por sua vez, a evolução das línguas é um fenômeno normal, que ocorre

45 MEC, *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008, p. 27. Destaque nosso.

46 Terezinha Nunes e Peter Bryant, *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos*. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

principalmente no nível oral e deixa o nível escrito ultrapassado (importação de palavras estrangeiras, mudanças de uso, de pronúncia). Por isso as atualizações e simplificações ortográficas são comuns de tempos em tempos. Contudo, essas atualizações devem levar em consideração a *raiz das irregularidades ortográficas* que, ao contrário de serem arbitrárias, se explicam pela própria estrutura da língua (morfologia e etiologia das palavras) e de nosso cérebro (estratégias de leitura).

A ortografia das palavras de uma língua não se explica apenas por meio da fonologia (sonoridade das palavras), mas também por sua morfologia (estrutura semântica profunda), uma vez que as palavras não são apenas unidades fonológicas, mas expressam a estrutura morfológica e gramatical dos vocábulos. Ou seja, as escritas combinam dois princípios ou níveis: o *fonológico* (transcrição dos fonemas da língua) e o *semiográfico* (representação gráfica dos morfemas[47] da língua). Nesse sentido, a morfologia é um dos fatores de processamento da escrita, pois também condiciona a ortografia, assim como a fonologia. Segundo Dehaene, a escrita "reflete um fenômeno profundo e inamovível: a existência de duas vias de leitura em nosso cérebro".[48] As duas vias da leitura, a via fonológica e a lexical, às vezes impõem *restrições contraditórias* à escrita enquanto um sistema exclusivo de transcrição fonética de uma língua (como, por exemplo, uma letra para cada fonema). Daí as irregularidades ortográficas que toda escrita possui.

A relação entre morfologia e ortografia acontece porque os radicais das palavras (unidades que carregam o significado primordial do vocábulo) sempre são escritos da mesma maneira em palavras diferentes (princípio da conservação do radical), mesmo que sua pronúncia mude, por exemplo: "**sens**ível", "**sens**ibilidade", "**senso**", "**sens**ação". Tal compreensão é um dos principais facilitadores da leitura, uma vez que o cérebro reagrupa as letras em morfemas no processo de identificação das palavras.[49] Decompor as palavras em morfemas antes de acessar seu significado é uma ação espontânea do nosso sistema visual.[50]

47 *Morfemas* são os menores signos lingüísticos dotados de significado. Incluem os *radicais* ou *raízes* das palavras e os *afixos* (prefixos e sufixos). As palavras podem ser formadas por um único morfema (por exemplo, "mar") ou por vários ("marinheiro").

48 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 49.

49 Ibid., pp. 336–337.

50 Ibid., p. 36.

Trata-se do gatilho ortográfico[51] ou lexical. Por isso o conhecimento morfológico da língua é importantíssimo para o domínio da ortografia e para a compreensão leitora, pois leva à compreensão de dois aspectos básicos da leitura-escrita: a *natureza das regras ortográficas* e o *acesso ao significado das palavras*. A aquisição de regras de ortografia que dependem da análise morfossintática é, portanto, facilitada quando se desenvolve tal consciência, ao passo que a consciência fonológica dá suporte à aquisição das regras ortográficas relacionadas ao contexto grafofônico.[52]

Deve-se ressaltar que, embora esse conhecimento morfológico possa, em parte, se dar de maneira espontânea e inconsciente (estudos sugerem que, com o avanço da escolaridade, as crianças se tornam mais sensíveis ao princípio da conservação do radical),[53] ele sem dúvida é potencializado pelo ensino explícito e sistemático e, quando ocorre, otimiza a competência leitora e ortográfica.[54] A esse respeito, estudos indicam que as crianças escrevem mais corretamente os sons finais de palavras quando eles constituem *morfemas flexionais* (morfemas que alteram o número, gênero nas palavras e tempo e pessoa nos verbos) do que quando são *morfemas derivacionais* (afixos) ou não são morfemas. Esses achados demonstram que, embora as crianças contem com o instinto gramatical inato e que tal instinto as faça ter mais facilidade em assimilar as regras de flexão morfológica do que as de derivação, cabe ao ensino escolar desenvolver atividades que tornem consciente essas habilidades gramaticais inatas (ainda que parcialmente), favorecendo o desenvolvimento da consciência morfológica. O desempenho verbal (fala) não depende de ensino explícito, mas o desempenho da leitura-escrita sim. O domínio da leitura-escrita depende inteiramente do ensino escolar organizado e explícito[55] porque sua base cognitiva são as habilidades

51 Ibid., pp. 42–43.

52 Lúcia L. B. Rego e Lair L. Buarque, "Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas" em *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1997, vol. X, n. 2, pp. 199–217.

53 Terezinha Nunes e Peter Bryant, op. cit.

54 Márcia M. P. E. Mota e Kelly C. A. Silva, "Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório" em *Psicologia em Pesquisa*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2007, vol. I, n. 2, pp. 86–92.

55 Márcia M. P. E. Mota, "Algumas considerações a respeito do que as crianças sabem sobre a morfologia derivacional" em *Interação em Psicologia*. Curitiba, PR: UFPR, 2018, vol. XII, n. I, pp. 115–123.

metalingüísticas (consciência fonológica e morfológica).[56] Sendo assim, o desempenho ortográfico e o nível de compreensão leitora necessitam majoritariamente de um trabalho escolar adequado.

Do ponto de vista neurológico, a tensão entre a leitura pela via fonológica (acesso à imagem acústica da palavra) e a via lexical (acesso ao significado) é *universal*, acontece em todas as escritas, de todas as línguas. Antes da alfabetização, contudo, a coordenação dessas duas vias neurológicas de leitura não é efetiva. Somente depois dos primeiros anos de aprendizagem e treino que a via fonológica e a lexical se integram uma à outra, dando a falsa impressão de haver um único sistema integrado de leitura que permite o acesso direto ao significado das palavras.[57] E, no que se refere ao processo de aquisição da leitura-escrita, não se pode ignorar a precedência da decodificação grafofonêmica sobre a leitura lexical, ou seja, a aquisição da leitura do ponto de vista neurológico se inicia, como vimos, pela decodificação grafofonêmica e, portanto, pela via fonológica com o acesso da pronúncia após a identificação da cadeia de letras da palavra.

Línguas mais *opacas*, como o francês e o inglês, possuem escrita baseada mais na transcrição lexical que fonológica. O português e o italiano, por sua vez, são línguas mais *transparentes*, isto é, suas escritas se baseiam mais na transcrição fonética (na relação direta entre grafema-fonema), com algumas exceções. As aparentes arbitrariedades da ortografia das línguas baseiam-se no fato de que a escrita, antes de ser apenas uma transcrição fonética simples e direta, é um instrumento de registro e transmissão das palavras enquanto vocábulos dotados de significado.

56 Sara C. M. V. Rodrigues, *Relação entre consciência fonológica, consciência morfológica, natureza dos erros e o desempenho ortográfico*. Lisboa: ISPA Instituto Universitário, 2010; Bruno S. F. Oliveira, e Francis R. R. Justi, "A contribuição da consciência morfológica para a leitura no português brasileiro" em *Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo, SP: Editora Mackenzie, 2017, vol. XIX, n. 3, pp. 270–286; Ainoã A. M. Silva e V. O. Martins-Reis, "Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura" em *Revista CoDAS*. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2017, vol. XXIX, n. 1; Viviane R. Barbosa, Sandra R. K. Guimarães e João Rosa, "O impacto do ensino de regras morfológicas na escrita" em *Psico-USF*. Bragança Paulista, SP: USF, 2015, vol. XX, n. 2, pp. 309–321; Sandra R. K. Guimarães e Fraulein V. Paula, "O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita" em *Educar em Revista*. Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 38, pp. 93–111; Maria José M. C. Machado, *Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita*. Instituto Politécnico de Lisboa, 2011.

57 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 55.

Isso se comprova pelo fato de que mesmo leitores iniciantes de línguas opacas como inglês e o francês, priorizam as estratégias de leitura ortográficas (ou lexicais) em detrimento das estratégias fonográficas, de maneira que a leitura se apóia no reconhecimento dos radicais e afixos das palavras. Cabe ao trabalho pós-alfabetização justamente tornar isso claro aos alunos, desenvolvendo neles a consciência morfológica.[58]

Toda reforma ortográfica, portanto, deve pautar-se pelo equilíbrio entre a *notação dos fonemas* e a *notação morfológica* (a notação das unidades significativas que compõem as palavras), isso porque todo sistema de escrita oscila entre a escrita dos fonemas e a escrita dos significados. E, além das reformas ortográficas, os métodos de alfabetização e os currículos dos primeiros anos do ensino fundamental devem considerar esses aspectos mais fundamentais da língua escrita, de maneira que os conteúdos sejam organizados e correlacionados da maneira mais adequada possível para facilitar a aquisição, pelas crianças, da escrita ortográfica e da consciência morfossintática.

Em muitas línguas não é possível simplesmente atribuir uma letra para cada fonema, porque há mais fonemas que letras e seria necessário inventar novas letras. E, embora já exista um alfabeto fonético internacional (IPA) que os fonólogos e lingüistas empregam para transcrever as sonoridades de todas as línguas, é utópico acreditar que ele poderá ser utilizado no cotidiano das sociedades como instrumento de escrita. E essa impossibilidade se dá porque *o papel da escrita não se limita ao registro da transcrição dos fonemas*, mas a ortografia se relaciona intimamente com o significado das palavras no nível dos morfemas. Um texto escrito não é um disco de alta fidelidade. Ele não pretende reconstruir a fala apenas em seu *aspecto sonoro*, mas sim codificá-la num nível mais abstrato: o *semântico*. Por isso, uma transcrição limpa e direta que considerasse apenas a pronúncia das palavras seria contraproducente em relação ao acesso dos significados. Exatamente por isso o argumento socioconstrutivista de que o ensino de fônica é desvinculado do significado das palavras não procede. Pelo contrário: a significação está implícita até mesmo nos fonemas. Segundo Dehaene, a escrita não visa

58 João Veloso, "A língua na escrita e a escrita da língua. Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões" em *Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional*. Escola Superior de Educação de Lisboa, Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, 2005, vol. VI, n. 1, pp. 49–69.

a "[...] reconstituir a fala tal como a pronunciamos, mas, sobretudo, a codificá-la num nível mais abstrato, a fim de que possamos facilmente recuperar as palavras e o sentido".[59]

Por isso a escrita não se preocupa em codificar o sotaque da fala (os sotaques mostram que um mesmo fonema pode ser realizado de diferentes maneiras em diferentes regiões do país). Seu objetivo é transmitir as palavras e restituir seu significado. E é por isso que não se pode apenas adotar uma transcrição servil dos sons pelas letras, porque a regularidade da transcrição fonética deve ser sacrificada pela coerência da notação das palavras. A ênfase da escrita recai também no significado da palavra e não apenas no som. Portanto, não é possível tomar a escrita apenas como uma transcrição fonética servil da cadeia da fala pelas letras, pois as "inconsistências" da ortografia, embora dificultem seu aprendizado, facilitam a leitura no que ela tem de essencial, a saber, o acesso ao significado das palavras. Se a escrita fosse tão-somente a transcrição fonética da fala, sem as regularidades ortográficas, a leitura, enquanto acesso às palavras e a seu significado, tornar-se-ia muito mais difícil. *São as regularidades ortográficas que remetem o leitor experiente diretamente ao acesso do significado dos vocábulos.*

> Muito freqüentemente, a regularidade da transcrição fonética deve ser sacrificada em proveito da coerência da notação das palavras.[60]

O fato de a escrita ortográfica não ser inteiramente transparente, isto é, possuir irregularidades, é mais um motivo para que seu ensino seja explícito, diretivo e relacionado à morfologia, e não o contrário. Quanto mais se explicitar às crianças as irregularidades e os aspectos mais complexos da língua escrita e quanto mais se der oportunidade a elas para freqüentemente se exercitarem nesse quesito, mais terão condições de dominá-la, principalmente se o ensino for devida e adequadamente estruturado para isso, no que se refere aos conteúdos, às práticas didáticas e atividades discentes. A alfabetização deve se basear no aprendizado e domínio da estratégia grafofonêmica porque este constitui o alicerce para o desenvolvimento da estratégia de leitura seguinte: a *lexical.*

59 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 48.

60 Idem.

Justamente por isso é que, durante a leitura fluente (pela via lexical), a ortografia das palavras, embora contendo irregularidades, facilita a leitura, em vez de dificultá-la, pois *a ortografia facilita o acesso do significado pelo cérebro*. Isso se explica porque, antes mesmo de aprender a ler, cada criança possui uma *representação mental* das palavras, constituída pelos seus morfemas.

> A transparência da ortografia influencia a organização do cérebro do leitor. As escritas se distinguem conforme o tamanho das unidades que elas denotam (fonema, sílaba ou palavra) e seu grau de transparência ortográfica, isto é, a regularidade da relação entre o escrito e o oral.[61]

Nesse sentido, a ortografia é uma escrava da língua, porque a ortografia sempre irá privilegiar os morfemas e radicais significativos em detrimento dos sons. Por exemplo: "Viajem" (verbo no subjuntivo, com J do radical do verbo "viajar") e "viagem" (substantivo, porque é a junção de *via* + sufixo *agem*). Por isso toda reforma ortográfica deve manter um equilíbrio entre notação dos fonemas e dos significados, para se respeitar o fato de que nosso cérebro trabalha com *duas vias de leitura* (a fonológica e a lexical). E todo processo de alfabetização deveria basear-se no ensino explícito do princípio alfabético, na automatização da estratégia grafofonêmica de leitura e posterior consolidação da leitura lexical.[62]

Sendo assim, ainda que no início da alfabetização se gaste mais tempo para promover o desenvolvimento da decodificação grafofonêmica (o que às vezes incomoda os professores e lhes dá a falsa impressão de que os alunos não estão lendo adequadamente) e seu treino, esse investimento é absolutamente necessário para que as crianças tenham, posteriormente, condições de adquirir a leitura e a escrita ortográficas, facilitadoras do acesso ao significado e, portanto, à compreensão. Além disso, é importante ressaltar que a leitura e a escrita ortográfica se relacionam num círculo que se retroalimenta: a leitura lexical influencia decisivamente a ortografia e o domínio desta última influencia a compreensão e a fluência leitoras.

61 Ibid., p. 133.

62 Aloísio P. Araújo (coord.), *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011, p. 103.

> Em síntese: para a criança desenvolver habilidades de compreensão e reflexão em torno da língua e dos textos não existe substituto para o ensino sistemático das habilidades de decodificação. É fato que a decodificação por si só não basta: para tornar-se um leitor independente, a criança precisa aprender a ler com fluência, desenvolver um amplo vocabulário e aprender estratégias que lhe permitam compreender e analisar textos de formas cada vez mais refinadas. De modo particular, o conhecimento de conceitos e do significado das palavras é requisito fundamental para a compreensão: vocabulário pobre e conhecimentos limitados reduzem a compreensão.[63]

Diante do exposto, percebe-se que o ensino da língua escrita deve considerar os dois níveis ou princípios que regem a escrita ortográfica: o *fonológico* (desenvolvendo a consciência fonológica) e o *semiográfico* (desenvolvendo a consciência morfológica). Parece existir uma conexão complexa entre o conhecimento sobre as palavras e a compreensão das regras ortográficas que representam os morfemas, ou seja, quanto maior é a consciência morfológica, mais eficiente é o uso das regras ortográficas.[64]

Infelizmente, no Brasil, o domínio ideológico na educação fez com que o estudo da estrutura fonológica e morfossintática da língua fosse minimizado ou mesmo depreciado por autores que, ignorantes a respeito dos estudos científicos sobre aprendizado e aquisição da leitura-escrita — e, portanto, ignorantes de que a ortografia correta é um facilitador do acesso ao significado e, assim, à compreensão leitora e não apenas um "gesto político" — permanecem disseminando equívocos nocivos à educação nacional.

> A paranóia ortográfica: a atitude tradicional do professor de português, ao receber um texto produzido por um aluno, é procurar imediatamente os "erros", direcionar toda a sua atenção para a localização e erradicação do que está "incorreto". É uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o que haja ali de conteúdo. É sobretudo aquilo que chamo de paranóia ortográfica: uma obsessão neurótica para que todas as palavras tragam o acento gráfico, que todos os ç tenham sua cedilha, que todos os J e G estejam nos lugares certos... E assim por diante. Aliás, uma

63 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 49.

64 Terezinha Nunes e Peter Bryant, op. cit., p. 139.

> porcentagem enorme do que todo mundo chama de "erro de português" diz respeito a meras incorreções ortográficas. Ora, saber ortografia não tem nada a ver com saber a língua. São dois tipos diferentes de conhecimento. A ortografia não faz parte da gramática da língua, isto é, das regras de funcionamento da língua.[65]

Estudos experimentais evidenciam que certos contextos ortográficos são utilizados mais adequada e rapidamente pelos alunos que outros, ou seja, existe uma *hierarquia* na aprendizagem das regras ortográficas:[66] no início da alfabetização as crianças fariam uma escrita fonética das palavras e depois compreenderiam a relação entre morfologia e ortografia, baseando-se na estrutura de radicais e afixos das palavras e em sua dinâmica derivacional e flexional. Os estudos na área também evidenciam que existe uma evolução na escrita ortográfica de palavras e pseudopalavras, conforme o avanço das crianças nas séries escolares, sugerindo que o conhecimento implícito sobre as regras morfológicas de derivação e flexão tornam-se cada vez mais explícitas e que essa consciência tem um efeito facilitador na compreensão da estrutura da língua e na competência leitora.[67] Isso implica que os currículos devem organizar seus conteúdos e práticas a partir dessa hierarquia, de maneira a se adequar ao ritmo natural de aprendizado das crianças, baseando-se nas descobertas dos estudos científicos sobre processamento da linguagem e não em pseudociência. Os estudos cognitivos também evidenciam que há diferenças no desenvolvimento da consciência sobre *morfemas flexionais* (que não mudam a categoria das palavras, mas apenas o número, gênero, tempo ou pessoa) e *morfemas derivacionais* (aqueles que alteram a categoria e o significado da palavra): é mais fácil para as crianças ter consciência da morfologia flexional que da morfologia derivacional.[68]

65 Marcos Bagno, *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007, pp. 119–120.

66 Elisabeth S. Meireles, e Jane Correa, "Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças" em *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Ribeirão Preto, SP: USP, 2005, vol. XXI, n. 1, pp. 77–84.

67 Márcia M. P. E. Mota, "O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura" em *Psicologia em Estudo*. Maringá, PR: UEM, 2009, vol. XIV, n. 1, pp. 159–166.

68 Márcia M. P. E. Mota e Pedro V. Freitas Júnior, "Há contribuições diferentes da morfologia derivacional e flexional para a escrita?" em *Psicologia em Pesquisa*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2014, vol. VIII, n. 2, pp. 144–149.

Nesse sentido, cabe à escola elaborar meios de desenvolver essa consciência, de maneira que ela se torne um suporte para a escrita ortográfica e para a fluência leitora.

Por isso, embora o início da alfabetização baseie-se no ensino da relação grafema-fonema e, portanto, no desenvolvimento da estratégia grafofonêmica de leitura — por meio da qual a criança aprende a dar uma forma fonológica (pronúncia), à cadeia aparentemente arbitrária de letras de uma palavra — o conhecimento morfológico e sua relação com a ortografia precisam ser explicitamente abordados e sistematicamente ensinados às crianças assim que elas começam a automatizar a estratégia grafofonêmica de leitura. Sem o estudo da morfologia da língua, a criança não tem como compreender as relações da escrita com a estrutura profunda da língua (que expressa a natureza e a estrutura gramatical dos vocábulos) e tal incompreensão será um fator fortemente limitante para sua ortografia e sua compreensão leitora. Um dos erros mais freqüentes dos alunos que não alcançaram a compreensão morfológica das palavras é a aglutinação (não-segmentação) dos vocábulos ("concerteza", "encima"), bem como erros ortográficos baseados no desconhecimento dos morfemas indicadores de tempo verbal passado ("cant**ou**", "and**ou**", por exemplo, escritos com L, ou "sorr**iu**", "part**iu**", escritos com L ou O) e do modo verbal subjuntivo ("cant**asse**", "and**asse**", por exemplo, escritos com *ace* ou ainda com hífen: "quise-se").

O ensino global, no entanto, com seu foco no aspecto histórico, político e ideológico do discurso textual, nega o tão necessário ensino sistemático e explícito da natureza fonológica e semiográfica (gramatical) da língua, ignorando que o aprendizado da escrita também possui uma *natureza gerativa*. E é justamente essa natureza gerativa baseada na estrutura morfológica da língua que precisa ser explicitada às crianças e muito trabalhada pelo ensino escolar. Por isso, o ensino da ortografia não pode basear-se exclusivamente na memorização, mas deve amparar-se na elucidação da estrutura morfológica das categorias de palavras da língua[69] e na sua relação com a ortografia. O bom ensino consiste em saber em que momento e de que maneira se deve começar a ampliar a estratégia de leitura-escrita grafofonêmica em direção à estratégia lexical, uma vez que não é mais possível negar as evidências de

69 Terezinha Nunes e Peter Bryant, op. cit., p. 141.

que a consciência morfológica precede e ampara a escrita ortográfica e a leitura lexical.[70]

Daí a importância de os currículos e materiais didáticos se atualizarem e contemplarem essas características intrínsecas da linguagem, de modo a facilitar e otimizar o aprendizado das crianças. Ao contrário, atualmente os currículos e materiais didáticos têm feito exatamente o oposto: têm dificultado a alfabetização e o posterior domínio dos aspectos mais básicos da língua escrita, afinal, segundo as teorias lingüísticas baseadas nas ciências sociais, a ortografia e todas as demais características, regras e padrões gramaticais da língua são definidos exclusivamente por ditames ideológicos, históricos, classistas e políticos.

> Escrever, digamos, "loginha de artesanato" onde a lei obriga a escrever "lojinha de artesanato" em nada vai prejudicar a intenção do autor da placa: informar que ali se vende objetos de artesanato. Neste caso, nem mesmo a realização fonética da placa "certa" e da placa "errada" vai apresentar diferença. O fato também de haver "erro" na placa não significa de forma nenhuma que os objetos ali vendidos sejam de qualidade inferior, "errados" ou "feios". Se mais acima escrevi "lei" é porque se trata exatamente disso. A ortografia oficial é fruto de um gesto político, é determinada por decreto, é resultado de negociações e pressões de toda ordem (geopolíticas, econômicas, ideológicas).[71]

Tal perspectiva ignora que a linguagem humana é, antes de mais nada, um produto da biologia de nosso cérebro e que, portanto, a natureza de suas expressões orais e inclusive escritas carregam os imperativos biológicos da linguagem, como a *natureza desinencial* e *derivacional* dos vocábulos.

O ensino da língua escrita, mesmo sendo sistemático, progressivo e priorizando os aspectos fonológicos e morfológicos ao invés de os aspectos discursivos, pode ser tão ou até mais lúdico e significativo que o ensino global, principalmente porque esse tipo de ensino dá ao aluno a oportunidade de realmente aprender e dominar conceitos básicos, fundamentais e absolutamente necessários para a compreensão e manipulação

70 Ibid., pp. 141–142.

71 Marcos Bagno, op. cit., p. 112.

da linguagem escrita,[72] como a compreensão ortográfica e semântica de radicais, desinências, sufixos, prefixos. Não apenas é possível criar materiais didáticos lúdicos e motivadores, destinados a desenvolver a consciência fono-morfológica dos alunos, como é imprescindível, pois quando as crianças são privadas desse ensino elas carregam seqüelas ortográficas e de compreensão morfossintáticas permanentes e extremamente limitantes de sua capacidade de compreensão leitora.

Os erros discutidos nas páginas 39–40 do fascículo complementar do Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental,[73] por exemplo, devem-se exclusivamente à falta de compreensão, por parte dos alunos, da relação entre a ortografia e a natureza fono-morfológica dos vocábulos, uma vez que a relação entre consciência morfológica e ortográfica é recíproca: quanto maior o nível de consciência morfológica, melhor será a escrita ortográfica e maior será a facilidade de compreensão leitora de radicais e afixos. A consciência morfológica prediz a competência ortográfica e esta última prediz o nível da primeira. Diante da ausência de ensino, eles não tiveram oportunidade de aprender! E, uma vez que os currículos das séries do ensino fundamental não contemplam atividades que permitam aos alunos treinar e dominar esses aspectos básicos da língua escrita, eles chegam ao 9° ano cometendo os mesmos erros ortográficos de quando estavam nos primeiros anos do EF e, não raro, com os mesmos problemas de leitura. O "desensino" global, além de não ensinar, não corrige adequadamente e muito menos oferece meios para ajudar os alunos a compreenderem e internalizarem as formas ortográficas corretas.

Como ressaltado anteriormente, nem a alfabetização se limita ao aprendizado, domínio e automatização da decodificação grafofonêmica, nem a escrita se limita à transcrição fonética desprovida de qualquer relação com o significado das palavras. O domínio da decodificação grafofonêmica (leitura) e da codificação fonografêmica (escrita) é a base, o fundamento da alfabetização, sobre o qual se assentarão as demais habilidades do processo de aprendizado da língua escrita: escrita ortográfica, fluência leitora, ampliação de vocabulário, compreensão leitora.

72 Jesús Alegría Iscoa, op. cit.

73 MEC, "Fascículo complementar", op. cit., pp. 39–40.

Os estudos cognitivos reiteradamente têm demonstrado que o maior preditor de vocabulário e de compreensão leitora é a capacidade de decodificar.[74] Além disso, estudos sobre o efeito da exposição dos alunos à ortografia correta e incorreta evidenciam o oposto do que é defendido pelos documentos oficiais socioconstrutivistas, ou seja, é falaciosa a crença de que existe um estágio silábico universal pelo qual todas as crianças passariam no processo de aquisição da escrita, bem como a crença de que a escrita espontânea ou "não-convencional" (incorreta) é uma etapa do desenvolvimento da escrita ortográfica que deve ser estimulada pela escola. Ao contrário, os estudos evidenciam que a escrita espontânea é prejudicial ao aprendizado da escrita ortográfica.[75]

Sendo assim, ao invés de se evitarem as atividades de decodificação, deve-se, ao contrário, exercitá-las freqüentemente, torná-las a base da alfabetização.[76] Por sua vez, a automatização da decodificação grafofonêmica não deve ser trabalhada separadamente da escrita ortográfica, pois é necessário explicitar que a codificação grafofonêmica depende do contexto fonológico. Essa compreensão é que permitirá às crianças compreender e memorizar as regras ortográficas da língua. Como ressaltado anteriormente, a ortografia é determinada pelos aspectos morfológicos e etimológicos da língua, de maneira que as diferentes pronúncias dos diferentes sotaques não impedem que as palavras sejam grafadas de maneira similar, a partir do seu significado e não de sua sonoridade.[77] E a ortografia expressa menos ainda a sonoridade da cadeia da fala, na qual as palavras se aglutinam, pois no contínuo da fala, as palavras perdem fonemas ou mudam de acentuação. A ortografia, portanto, não é apenas *escrava da sonoridade das palavras*, mas também de sua *natureza gramatical*, ou seja, muitas das irregularidades ortográficas são explicadas pela natureza morfológica das palavras, o que faz com que a consciência morfológica seja um dos alicerces da compreensão leitora.

Antes de aprender a ler, as crianças possuem uma representação mental implícita de cada palavra da língua que elas já conhecem. E essa imagem mental implícita carrega as características da natureza da palavra,

74 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 48.

75 Aloísio P. Araújo, op. cit., p. 98.

76 Fernando C. Capovilla, op. cit.

77 João Veloso, op. cit.

incluindo sua categoria gramatical e funções sintáticas, o que é justamente expresso pela ortografia, além da sonoridade da palavra. Por isso o ensino da língua escrita nos primeiros anos da escolarização deveria basear-se inteiramente nesses aspectos, de maneira a otimizar e facilitar a aquisição e o domínio da leitura-escrita pelas crianças. Compreender a natureza da relação entre os morfemas (raízes e afixos) nas flexões e derivações contribui não apenas para a compreensão leitora, como para o uso correto da ortografia. A consciência morfológica, por sua vez, deve ser construída por meio do trabalho explícito e freqüente com os aspectos da morfologia flexional e derivacional[78] da língua, desde a alfabetização. A ênfase no *significado das palavras* (que é a função final da escrita) explica por que, em diversas línguas, existem tantas grafias diferentes para os mesmos fonemas, como testemunham os pares de palavras "cela/sela" e "cassa/caça".

> Se transcrevêssemos estas palavras fonologicamente, seria impossível distingui-las na escrita. As convenções ortográficas evoluíram para levar em conta esta limitação que certamente complica o trabalho do ditado, mas facilita imensamente o do leitor.[79]

Inúmeros estudos demonstram que crianças e jovens, ao escreverem pseudopalavras, utilizam espontaneamente padrões da morfologia da língua para escolher a ortografia, como, por exemplo, escolhendo a terminação *–isse–* para possíveis verbos no subjuntivo ("partisse", "caísse", "subisse") e *–ice–* para substantivos abstratos ("meninice", "burrice", "criancice").[80] Mesmo assim, a consciência morfológica também precisa ser desenvolvida para que o aluno domine a escrita ortográfica. O caminho para isso é a *manipulação das palavras a partir de seu nível morfológico* (morfologia flexional e derivacional) e a exposição repetida dos alunos às regularidades e irregularidades ortográficas da escrita por meio da leitura de textos adequados à sua série e idade. A leitura freqüente e repetida (com vocabulário freqüente e repetido)

78 Márcia M. P. E. Mota, "O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura" em *Psicologia em Estudo*. Maringá, PR: UEM, 2009, vol. XIV, n. 1, pp. 159–166.

79 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 49.

80 Terezinha Nunes e Peter Bryant, op. cit.

ajuda a criança a consolidar seu conhecimento ortográfico e morfológico, pois ela cria as representações mentais ortográficas (lexicais) das palavras, possibilitando que se aprenda a distinguir a relação entre a *ortografia* e o *significado de palavras* como, por exemplo, "conserto" (reparo) e "concerto" (apresentação musical); "senso" (juízo, noção) e "censo" (recenseamento); "acender" (atear fogo, iluminar) e "ascender" (subir, elevar-se). Esse conhecimento é a base sobre a qual se assenta a leitura direta com identificação automática dos vocábulos. É, portanto, um dos alicerces da fluência leitora. Por isso a adequação dos textos às séries e idades das crianças é tão importante, pois somente por meio de um programa previamente elaborado para desenvolver a aquisição da leitura ortográfica (e inserido em um currículo coerente) é que os professores terão condições de maximizar o aprendizado dos alunos. Ao contrário, o trabalho com gêneros textuais "autênticos" e diversos tem o efeito exatamente oposto, pois esses textos geralmente não se adequam nem ao nível de aprendizado das crianças, nem a seus esquemas mentais, maturidade ou bagagem de conhecimentos, impedindo que elas tenham condições de consolidar o aprendizado da leitura-escrita...

Atualmente os professores do 6º ao 9º ano percebem o quanto é difícil para os alunos do ensino fundamental II superarem seus erros de ortografia, simplesmente porque eles não possuem os conceitos básicos — relacionados à fonética da língua — que lhes permitam compreender as razões do funcionamento da escrita ortográfica. Dessa forma, as correções se tornam inúteis, não são memorizadas ou aprendidas porque não são compreendidas em sua essência. Uma das seqüelas ortográficas da alfabetização global refere-se à grande dificuldade dos alunos de compreenderem o uso dos *dígrafos*.[81]

Atualmente, em muitos currículos, o estudo dos dígrafos acontece apenas no 6º ano e de maneira absolutamente superficial (em meio a inúmeros outros conteúdos de análise lingüística e textual) e, portanto, insuficiente para que os alunos possam compreender de fato o que eles representam e qual a sua relação com a raiz morfológica (significativa) das palavras. Além de superficial, a abordagem dos dígrafos e outros

81 *Dígrafos* são pares de letras que representam um único fonema: *ss, rr, ch, nh, qu, gu*. Devido à dificuldade que impõem, os dígrafos deveriam ser exaustivamente trabalhados durante o processo de alfabetização.

aspectos da fonética da língua, a partir do 6º ano, esbarra na absoluta falta de consciência fonológica dos alunos: nessa altura da escolarização, por mais que se ressalte a eles que sílabas, sílabas tônicas, dígrafos, encontros vocálicos e consonantais referem-se a aspectos do som das palavras, da pronúncia, a grande maioria não consegue mais utilizar a base fonológica como apoio para compreender e realizar as atividades escritas. Estão absolutamente condicionados a observar apenas o aspecto visual das palavras e apresentam muita dificuldade para associá-lo à pronúncia, por mais que sejam solicitados a fazer isso por meio de exemplos e exercícios. É a imensa lacuna da (des)alfabetização ideovisual... Muitos não conseguem mais distinguir a diferença entre *qu* e *gu*, simplesmente porque não associam efetivamente as letras com os fonemas que elas representam nesses dígrafos, o que ocasiona erros comuns como: "Gueijo" (queijo), "portuques" (português), "aguático" (aquático), além da omissão do U nos dígrafos *que, qui, quo, gue, gui*. E, por mais que sejam corrigidos, os alunos permanecem a cometer erros como: arumar (arrumar); caruagem (carruagem); ágia (águia); gerra (guerra); aqele (aquele); brigenta (briguenta); qé (quer); aqilo (aquilo). Além disso, durante a leitura é comum que troquem o som do /r/ fraco pelo som do /rr/ e vice-versa, não respeitando a lógica da representação fonológica dos dígrafos, lendo "ca**rr**oço" em vez de "ca**r**oço"; "pe**rr**alta" em vez de "pe**r**alta"; "a**r**uaça" em vez de "a**rr**uaça" etc. E os erros ortográficos absurdos permanecem para sempre, a despeito do trabalho desesperado dos professores e mesmo a despeito da boa vontade dos alunos que desejam escrever corretamente: pil pil (piu piu, onomatopéia); ual (interjeição "uau"), causada (em vez de "calçada": desconhecimento da pronúncia /z/ quando o S está entre vogais), en**z**ebado e perver**z**o (em vez de "ensebado" e "perverso": desconhecimento da pronpuncia /s/ do S entre consoantes) ou ainda: casando em vez de caçando; saio (saiu); abrio (abriu); caio (caiu); descobril e descobrio (descobriu); frágio (frágil); prescisa (precisa); bunito (bonito); ruer (roer); serto (certo); averá (haverá); bouça (bolsa); aumofada (almofada); lençou (lençol); legau (legal); belesa (beleza); friesa (frieza); ospede (hóspede); impregador (empregador); voutar (voltar); sauvar (salvar); avizar (avisar); soutar (soltar), nogentinha (nojentinha); serviso (serviço); possa (poça d'água); custureiro (costureiro); cuzinhar (cozinhar); dosela (donzela); aeros

(aéreos); abril (abriu); sintir (sentir); cigura (segura); cauma (calma); durmir (dormir); inquanto (enquanto); duensa (doença); remórcio (remorso); cumplis (cúmplice); chaqualia (chacoalha); vouta (volta); interessante (interessante); açar (assar); focil (fóssil); asistir (assistir); vil (verbo viu); tinha cido (tinha sido); em quanto (enquanto); disfarse (disfarce); esplicar (explicar); de mais (demais); augudão (algodão); falço (falso); asidente (acidente); terriveu (terrível); geito (jeito); deixar há sóis (deixar a sós); ispirão (inspiração); vi-se (visse, subjuntivo).

Esses erros são esperados em alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental, que estão em processo de consolidação da alfabetização e da escrita ortográfica. Mas não podem permanecer, como acontece hoje em todo o país, como o padrão permanente de escrita da grande maioria dos nossos jovens. É evidente que esse padrão de escrita apresentado por quase a totalidade dos alunos não reflete dificuldade de aprendizagem, mas sim as seqüelas da abordagem de ensino.

Nesse sentido, de nada adiantam as práticas pedagógicas globais propostas pelos currículos atuais. Nós, professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, percebemos isso claramente, não apenas pelas seqüelas de leitura e escrita que os alunos carregam, como por sua imensa dificuldade em saná-las. A consciência fonológica e, principalmente, a consciência morfológica, ficam permanentemente prejudicadas, a ponto de a criança vir a se tornar um leitor deficiente pelo resto da vida, um adulto cujas seqüelas incluem não apenas a dificuldade de leitura, mas também uma incapacidade de compreender a lógica da estrutura das palavras e de sua ortografia. Nossas crianças estão sendo privadas do ensino e deixadas a sós para "construírem" ou "desenvolverem", por si mesmas, a escrita ortográfica. Os professores, por sua vez, estão impedidos de realizar atividades específicas de treino ortográfico e morfológico, pois estas são consideradas "mecanicistas" e inadequadas. Por isso, afirmações como a que se segue não fazem o menor sentido:

> Seria bom que não houvesse ditados durante a alfabetização, mas sim muitas cópias curtas em seu lugar. O ditado estimula a zombaria entre os colegas, servindo apenas de objeto de avaliação — ninguém aprende a escrever corretamente através dele.[82]

82 Luiz Carlos Cagliari, op. cit., p. 161.

Ora, nada mais equivocado. O ditado, além de ser um excelente instrumento de avaliação para que o professor possa detectar o nível de compreensão dos alunos em relação à capacidade de codificação fonografêmica, serve também para que os alunos exercitem a ortografia das palavras. Ou seja: o aluno irá dispor de tudo o que sabe e aprendeu sobre a codificação fonografêmica. Além disso, a correção do ditado junto com o professor será o momento de maior aprendizado, uma vez que os erros serão esclarecidos, explicados, e os alunos poderão observar as diferenças entre o correto e o incorreto, compreendendo onde as regras e as irregularidades ortográficas se aplicam.

> Dada a forte associação entre leitura e escrita, há importantes razões pedagógicas para associar leitura e escrita por meio de atividades compatíveis com a capacidade da criança, tais como cópia e ditado. Aulas para ensinar a escrever corretamente, incluindo o uso de ditado, devem ser ministradas de forma a modelar o processo de identificação e solução de problemas a partir dos erros detectados.[83]

Por outro lado, o que pode ser mais improdutivo e contraproducente que deixar os alunos apenas fazendo cópias de "modelos de escrita"?! Segundo o professor João Batista Araújo e Oliveira: "Esse é um desafio didático, não uma questão conceitual".[84] Nesse sentido é que o Brasil, infelizmente, carece de material didático devidamente elaborado para a realização desse trabalho de base. Há décadas que só se produz materiais didáticos baseados em verborragia ideológica pseudocientífica, de maneira que, atualmente, não se encontram no mercado, com raríssimas exceções,[85] livros, métodos e materiais que apresentem conteúdos adequados, progressivamente organizados para se alfabetizar e ensinar a língua portuguesa nos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Isso precisa mudar.

83 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 45.

84 João B. Oliveira e Roger Beard, *Ensino da língua: o que dizem as evidências*. Brasília, DF: IAB, 2015, p. 13.

85 Ver as obras sobre alfabetização de Fernando C. Capovilla, Leonor Scliar-Cabral, do Instituto Alfa e Beto e do professor Carlos Nadalim.

VOCABULÁRIO LIMITADO E DIFICULDADE PARA AMPLIÁ-LO

> O vocabulário é a base sobre a qual repousa a compreensão. [...] Ensinar a decodificar e ler com fluência é a forma mais eficaz de preparar a criança para, posteriormente, desenvolver vocabulário e compreensão de textos.[86]

A pobreza de vocabulário é outra seqüela da alfabetização socioconstrutivista e do ensino global realizado por meio de textos "autênticos". É muito comum que os alunos do 6º ao 9º ano, alfabetizados pelas abordagens globais, apresentem um vocabulário bastante limitado, e não apenas isso: apresentam também dificuldade para ampliar esse vocabulário a partir de novas experiências de leitura, pois que sua capacidade de reconhecimento e identificação das palavras, assim como de compreensão leitora é bastante prejudicada pelas demais seqüelas da estratégia ideográfica de leitura.

O fato de que, no processo da leitura, as regiões cerebrais do significado são acessadas por uma *rota neuronal distinta* somente *após o processo de decodificação grafofonêmico* (portanto, depois do acesso à pronúncia das palavras) explica por que os alunos apresentam tanta dificuldade para desenvolver um vocabulário mínimo que lhes permita melhorar seu nível de compreensão leitora. A descoberta desse fato neurológico também possui implicações gigantescas para a educação. A primeira delas seria a de reorganizar completamente as bases curriculares nacionais de alfabetização e os currículos das faculdades de pedagogia formadoras de professores alfabetizadores. A segunda seria eliminar os métodos e abordagens globais de alfabetização que não priorizam ou, pior, que atrapalham a alfabetização das crianças, principalmente daquelas que possuem déficits sensoriais ou cognitivos. Na medida em que a alfabetização e o ensino da língua têm sido feitos a partir dos textos, nossos alunos não têm tido a oportunidade nem de consolidar a estratégia grafofonêmica de leitura, nem, a partir dela, um vocabulário mínimo. E a construção do vocabulário é feita a partir do contato da criança com palavras que compartilham os mesmos padrões ortográficos, que são,

86 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 47.

assim, armazenados na memória. É por isso que o trabalho com textos "autênticos" é tão contraproducente, pois impede a organização sistemática dos conteúdos, apresentando-os de maneira diluída e aleatória em relação ao já visto. Não há uma seqüência de conteúdos e, no que se refere à construção do vocabulário, os textos apresentam as palavras de maneira inteiramente desconectadas, impedindo a memorização dos padrões ortográficos.[87] Sem uma memória lexical de padrões ortográficos, os alunos permanecem eternamente sem base de conhecimento que, posteriormente, ampare o reconhecimento (e a compreensão) de novas palavras. O trabalho com textos não permite que os alunos consolidem nenhum tipo de aprendizado, pois a cada gênero estudado, todos os conteúdos abordados são novos e trabalhados de maneira superficial.

Além disso, o acesso ao significado de uma palavra é também influenciado pelo número e, principalmente, pela *freqüência relativa das palavras vizinhas*. Da mesma maneira, uma vizinhança complexa de palavras desconhecidas e variadas pode prejudicar o processo inicial de leitura,[88] o que talvez explique por que as crianças têm tanta dificuldade para trabalhar com textos "autênticos" no início da alfabetização, parecendo, ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental, não terem sido capazes de assimilar praticamente nada do conteúdo trabalhado nessas séries. A negação do uso de textos didáticos, com vocabulário deliberadamente elaborado, e o uso de textos autênticos resultam, portanto, no pior tipo de didática possível. Tal constatação tem um impacto na organização das atividades práticas de alfabetização, afinal, de que maneira as palavras, sentenças e textos selecionados facilitam ou dificultam o trabalho de leitura/decodificação dos alfabetizandos?[89]

Em primeiro lugar, o ensino global faz com que as crianças permaneçam condicionadas a usar pistas contextuais para "ler", uma vez que se acostumam a utilizar prioritariamente a estratégia de leitura global (ideovisual ou ideográfica). A estratégia ideovisual de leitura torna extremamente árdua e difícil a tarefa de ler palavras novas ou pouco freqüentes. Dessa forma, os alunos tendem a adivinhar as palavras, a não compreender o que lêem e a reduzir, cada vez mais, suas possibilidades

87 Ibid., p. 32.

88 Stanislas Dehaene, op. cit., p. 65.

89 Idem.

de ampliar o vocabulário, num círculo vicioso. O vocabulário limitado prejudica a fluência leitora que, por sua vez, limita a capacidade de ampliar o vocabulário por meio da leitura. Esse círculo vicioso se retroalimenta: falta de vocabulário — comprometimento da compreensão leitora — menos leitura — menos possibilidades de ampliação do vocabulário. Portanto, a falha em ajudar os alunos a adquirir o alicerce fundamental da competência leitora — a automatização da estratégia grafofonêmica — faz com que a alfabetização global e o ensino "contextualizado" da língua sejam os maiores responsáveis pela pobreza de vocabulário e epidemia de incapacidade leitora que assola nossas crianças e jovens.[90]

Em segundo lugar, abordar os significados das palavras a partir dos contextos de "gêneros" ou "textos autênticos", considerando seu uso apenas no discurso textual, tem se mostrado uma estratégia ineficiente e superficial de ampliação de vocabulário. Depois de "descobrirem" o significado das palavras desconhecidas — e ainda que as tenham buscado no dicionário e promovido "discussões" e "reflexões" sobre seu sentido no texto — os alunos acabam não realizando nenhum tipo de tarefa ou treino sistemático que lhes proporcione a assimilação e memorização do novo vocábulo. Depois de algum tempo, portanto, eles simplesmente se esquecem. Ao se deparar novamente com a palavra no futuro, não saberão seu significado... Ainda que o ensino do vocabulário possa e deva acontecer no contexto de leituras diversas e adequadas à idade e ao ano escolar (o que demonstra a importância de se ter currículos e métodos adequados!), esse ensino deve ser sistemático. Estudos indicam que a exposição repetida a novos vocábulos e o ensino prévio das palavras desconhecidas de um texto (antes da leitura), a substituição de palavras difíceis por fáceis, são procedimentos que resultam em ganhos de aprendizagem e de compreensão leitora.[91] Isso é exatamente o oposto do que se faz hoje no Brasil: apresenta-se às crianças "textos autênticos" cuja estrutura, conteúdo e vocabulário estão acima de sua capacidade de compreensão e, como se não bastasse, ainda se espera que as crianças deduzam o significado das palavras desconhecidas a partir do contexto! O ensino por meio de "textos autênticos" que não cumprem as mínimas

90 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 45.

91 João B. Oliveira e Roger Beard, op. cit., p. 37.

exigências pedagógicas (de conteúdo e de vocabulário, por exemplo), faz com que os alunos passem os cinco primeiros anos do ensino fundamental sem ter a oportunidade de treinar e de automatizar a leitura, muito menos de monitorar o que compreendem daquilo que lêem. A maioria apenas se convence de que ler é algo nebuloso e difícil, e tenta se livrar dessa tarefa. E, quanto menos conhecimento prévio (conteúdo aprendido!) em forma de vocabulário eles têm, menos habilidades de compreensão leitora eles têm. Conhecimento prévio em forma de vocabulário é uma das bases para a compreensão do fluxo e da conexão entre argumentos e idéias contidas em um texto.[92]

É muito freqüente que, durante atividades de leitura, os alunos perguntem pelo significado de palavras que são muito comuns, corriqueiras mesmo, e que, inacreditavelmente, permanecem ignoradas por eles, mesmo quando fazem parte do vocabulário básico de diversas disciplinas, como ciências, geografia, história, matemática... Em minha prática, já me deparei com alunos de 8° e 9° anos perguntando o significado de vocábulos como: subsolo, superfície, enciclopédia (quando já estudaram esse gênero textual em séries anteriores!), cautela, risonho, descontente, exemplar, pretensão, dócil, subjetividade, objetividade, encorajar, compreensão, ingênuo, interlocutor, temor, destemor, pessimista, ênfase, anonimato, acuado, êxito, calúnia, adoção, otimista, entrelaçar, hipótese, entrecortar, prescrição, precipitar-se, assegurar, esgueirar-se, procedimento, dissimular, percurso, finalizar, remeter, hipotético, banal, sutil, ênfase, tensão, periférico, nau, náutico, entrelaçar, amistoso, velado, espreitar, sadismo, inundar, ambição, oliveira, arredores, ingenuidade, encorajar, biocombustível, condizente, perplexo, prosa, hostil, hipócrita, heterogêneo, homogêneo, fisionomia, difamar, vidrados (adjetivo, "olhos vidrados"), cordial, argumentar.

Em terceiro lugar, para que haja a ampliação do vocabulário de maneira consistente e permanente, é necessário que se elaborem atividades específicas, sistemáticas e freqüentes de treino do uso dos novos vocábulos em diferentes contextos. Ao contrário do que apregoam os socioconstrutivistas, não é a "construção autônoma de significados a partir do contexto do texto" que proporciona o desenvolvimento do vocabulário,

92 Daniel T. Willingham, *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

mas as instruções explícitas e as informações sobre a definição e/ou significado das palavras individuais.[93]

Outro problema grave apresentado pelos alunos nos anos finais do ensino fundamental e que limita seu vocabulário é a dificuldade para compreender palavras com significado abstrato, conceitual, como aquelas que denominam a função ou a natureza dos *conectivos* (preposições e conjunções), por exemplo. É muito comum que parte dos alunos de 9° ano apresente alguma dificuldade para compreender conceitos abstratos subjacentes às conjunções e preposições, como *causa*, *finalidade*, *condição*, *concessão*, *alternância*, *conclusão*, *conseqüência*, *proporcionalidade*, *procedência* etc. Muitos não apenas não conseguem compreender a natureza e a função dessas classes gramaticais (apesar das muitas explicações e de exemplos concretos), como sequer compreendem as suas denominações, o que torna freqüentes perguntas como: "Professora, o que é *finalidade*?", "professora, o que é *condição*?", "o que é *indagação*?". Essa dificuldade limita profundamente a *compreensão da lógica argumentativa dos textos*, principalmente quando se trata de textos dissertativos. Compromete ainda mais a capacidade escrita desses alunos, afinal, se não conseguem compreender o sentido (valor semântico) dos conectivos, como poderão encadear orações de maneira lógica e coerente? Assim, quando redigem textos argumentativos são incapazes de perceber o uso incorreto que fazem dos conectivos e de como isso afeta o sentido do que desejam transmitir: utilizam "mas" (oposição) com sentido de "e" (adição); utilizam "portanto" (conclusão) com sentido de "porque" (causa ou explicação)...

Parece evidente que a dificuldade para compreender os conceitos abstratos subjacentes às palavras pode advir também da falta de trabalho sistemático e freqüente com as partes constituintes dos vocábulos (radicais e afixos), bem como com sua natureza morfológica (classe gramatical). Afirmo isso porque percebo que parte dos alunos não compreende que o significado das palavras está contido em seus *radicais*. Eles simplesmente associam idéias correlatas às palavras, sem se dar conta da estrutura da própria palavra: permanecem perdidos num contexto geral de idéias e de sentidos (tal como foram condicionados), sem atentar para a realidade específica dos vocábulos. Por exemplo, durante o estudo dos

93 Fernando C. Capovilla, op. cit., p. 46.

substantivos primitivos e *derivados* (6º ano), é muito comum que os alunos considerem palavras totalmente diferentes (mas com significados correlacionados) como sendo derivadas umas das outras. Constantemente os alunos afirmam que "tristeza" é substantivo derivado de "alegria"; que "fraco" é derivado de "forte"; que "parar" é derivado de "correr"... Para esses alunos é muito difícil compreender que estamos falando de uma categoria de palavra: no caso, os substantivos. Eles não se dão conta de que o objeto de estudo é a *palavra* e sua natureza intrínseca, *mas não seu referente concreto*, seja ele um objeto, um ser, um sentimento, uma idéia... O ensino global com foco no acesso ao significado condiciona os alunos a atentarem para os referentes das palavras e não para as palavras em si mesmas, enquanto objetos de manipulação da linguagem. Todo o ensino gramatical do 6º ao 9º ano fica profundamente comprometido por esse condicionamento aos significados, aos "sentidos".

Outra dificuldade bastante comum dos alunos é compreender a diferença entre as próprias categorias de palavras. Explico: é muito comum que eles confundam substantivos abstratos com adjetivos ("força-forte", "carinho-carinhoso", "beleza-belo" etc.); substantivos derivados de verbos com o verbo de origem ("cantar-canto", "passear-passeio", "correr--corrida" etc.). Falta, portanto, a compreensão essencial da natureza dos radicais das palavras e da essência sintática e semântica que eles carregam.

Os currículos dos anos iniciais do ensino fundamental precisam passar a incluir, simultaneamente às atividades de consolidação das estratégias grafofonêmica e lexical de leitura, o trabalho com a morfologia das classes gramaticais, de maneira que as crianças cheguem ao 6º ano com uma compreensão mínima sobre a natureza morfossintática de cada categoria de palavras da língua. A compreensão de que determinadas palavras derivam umas das outras e de que afixos, radicais e desinências carregam significado e funções sintáticas é imprescindível para o desenvolvimento do vocabulário e para o posterior estudo aprofundado da língua e de seu funcionamento.

> Mountain sugere o ensino da análise estrutural já no primeiro ano. Aprender sobre raízes, prefixos e sufixos começa cedo, assim que as crianças começam a usar palavras compostas como parte de suas atividades de consciência fonêmica. Continua com a prática da silabação, já que a maioria das unidades estruturais formam sílabas separadas na palavra. Estende-se para o estudo da palavra, quando os alunos exploram as raízes greco-latinas e traçam os significados das palavras por meio de conexões etimológicas em conjunto com o ensino explícito da ortografia e do vocabulário. As crianças usam o conhecimento das palavras junto com o dos elementos fonéticos da análise estrutural como uma habilidade de reconhecimento dos termos escritos.[94]

Tal compreensão também está na base da capacidade de se escrever com a ortografia correta e ler fluentemente. Estudos evidenciam que esse tipo de conhecimento, também denominado de metalingüístico, relaciona-se de maneira causal e recíproca com as habilidades de leitura e escrita.[95] Portanto, trata-se de desenvolver um ensino que priorize a conexão, nas atividades, entre os elementos morfossintáticos e os ortográficos, de maneira a garantir que os alunos desenvolvam esse conhecimento. Só depois desse trabalho de base é que poderão se dedicar a "pensar criticamente" sobre "textos autênticos".

Em salas do 7° ano, encontro muitos alunos com bastante dificuldade para realizar a tarefa de criar orações simples utilizando adjetivos. Mesmo depois da análise da ocorrência de adjetivos e locuções adjetivas nas descrições de personagens e de ambientes das narrativas de aventura; mesmo após o trabalho com muitos exemplos de uso dessa categoria gramatical, os alunos mostram muita dificuldade para compreender a natureza e as funções dessa classe de palavras, principalmente na linguagem escrita. Muitos se mostram incapazes de usar criativamente os adjetivos e locuções adjetivas para caracterizar personagens e ambientes, mesmo depois de um exaustivo trabalho de explicação, de muitos exemplos e de atividades específicas com listas dessas palavras. Não têm bagagem para fazê-lo. O ensino global na base do ensino fundamental torna os alunos incapazes de usar a língua como ferramenta

94 John F. Savage, op. cit.

95 Alessandra G. S. Capovilla, Fernando C. Capovilla e Joseli V. T. Soares, "Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com a consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita" em *Psico-USF*. Itatiba, SP: USF, 2004, vol. IX, n. 1, pp. 39–47.

de pensamento... Ao serem solicitados a criar suas próprias sentenças, escrevem coisas do tipo:

> A lua é *lunar*.
> Encontrei um *ósseo* no chão.
> Eu gosto de comer *suína* de porco.
> A chuva é *pluvial*.
> O rio é *fluvial*.
> Eu fui picado por um *viperino*.

Todo o trabalho para fazer os alunos compreenderem que adjetivos e locuções adjetivas são palavras que se relacionam a substantivos, atribuindo-lhes características, parece não surtir o menor efeito, principalmente porque esse trabalho sempre é feito a partir do contexto dos textos, limitando, dessa forma, as possibilidades de elaboração de exercícios específicos que façam com que os alunos se apercebam das características intrínsecas à categoria da palavra estudada, e não ao seu "sentido no texto".

Em relação ainda às seqüelas da falta do trabalho voltado para a estrutura morfológica das palavras, cito ainda outra dificuldade que constatei em meus alunos de 6º ano e que me deixou bastante perplexa: a dificuldade de identificar e relacionar o *gênero* e o *número* dos substantivos com o uso dos artigos definidos e indefinidos. É claro que os alunos usam corretamente o masculino, o feminino, o plural e o singular dos substantivos quando usam a linguagem oral e mesmo quando escrevem. Contudo, diante do estudo e da análise das categorias gramaticais das palavras (nesse caso, dos substantivos), eles apresentam dificuldade para compreender suas relações de dependência e funcionalidade. Ou seja: o ensino global faz com que os alunos tenham muito mais dificuldade para compreender a natureza das palavras enquanto unidades dotadas de estrutura morfológica e função sintático-gramatical. Uma vez que o ensino que receberam foi inteiramente direcionado para os "sentidos" e "significados" em "situações autênticas de comunicação"; e como lhes foi negado o ensino baseado na manipulação grafofonêmica, os alunos avançam pelos anos escolares ignorando que as palavras são unidades grafofonêmicas portadoras de significado.

Foram inteiramente condicionados a se ater apenas ao seu referente concreto. Quando, a partir do 6° ano, se deparam com o estudo da morfologia e da sintaxe, simplesmente não possuem qualquer bagagem conceitual para compreender esse conteúdo.

No ensino fundamental II, portanto, a falta do ensino focado nas palavras e em sua estrutura morfológica torna os alunos absolutamente despreparados para compreender o estudo da sintaxe e da semântica, exigindo muito mais tempo para que desenvolvam conceitos elementares (isso quando conseguem desenvolvê-los tão tardiamente). O ensino baseado nos aspectos discursivo, estrutural e contextual dos gêneros textuais tem o efeito exatamente oposto ao de desenvolver a compreensão leitora nos alunos, bem como sua desenvoltura escrita. Eles tendem a escrever repetindo palavras e apresentando muita dificuldade para fazer substituições por sinônimos ou pronomes. Também se tornam extremamente limitados em relação ao uso criativo das novas palavras aprendidas. Por exemplo, diante de tarefas em que precisam criar enunciados utilizando novos vocábulos os alunos tendem a repetir indefinidamente o modelo oferecido pelo professor ou pelo material didático. Demonstram muita dificuldade para manipular a linguagem criativamente e de maneira independente. Os currículos globais e contextualizados do 1° ao 5° ano, pois, de maneira alguma têm preparado os alunos para usarem a linguagem escrita de maneira autônoma.

Conclusão

PROCUREI neste trabalho esclarecer como e por que os alunos brasileiros têm apresentado um desempenho tão sofrível no que se refere às habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos. Para isso, baseei-me em minha própria prática docente, em minha vivência dentro da área educacional por mais de 20 anos e, principalmente, em leituras de trabalhos científicos sobre ensino-aprendizagem da leitura-escrita, trabalhos experimentais desenvolvidos por profissionais diversos, de áreas como psicologia cognitiva, neuropsicologia, e neurociência da leitura. Muitos deles são autores brasileiros[1] cujos trabalhos há muito já deveriam ter sido tomados como base para as ações educacionais deste país.

Nesse trajeto de estudos e de observação da dinâmica dos sistemas de ensino do país (públicos, privados, de ensino fundamental, médio ou universitário) pude constatar que o principal fator de atraso de nossa educação não é a falta de investimentos, como tanto se apregoa, mas sim a ignorância científica e a desatualização dos profissionais que fazem a educação, desde sua frente maior — as salas de aula — até os que ditam os modismos pedagógicos, as leis e as diretrizes curriculares. Aliás, esse últimos são os que têm permanecido mais distantes e refratários às novas descobertas neurocientíficas sobre aprendizado humano. Meu

1 Fernando C. Capovilla, Alessandra S. Capovilla, Leonor Scliar-Cabral, Vitor Geraldi Haase, João Batista Araújo e Oliveira (Instituto Alfa e Beto), Aloísio Araújo, dentre outros.

palpite é de que assim o fazem para manter seu *status* e proteger suas carreiras acadêmicas baseadas em pseudociência. Infelizmente, dentro da área educacional, eu jamais tomei conhecimento de trabalhos verdadeiramente científicos, baseados em pesquisa experimental; ao contrário, apenas verborragia ideológica ineficaz e contraproducente, pois o ensino no Brasil tem se mantido absolutamente refratário a abordagens que refutem ou destoem do domínio socioconstrutivista.

Atualmente as ciências do cérebro avançaram muito e não é mais possível que a educação — justamente a educação! — permaneça ignorante de suas novas descobertas. Vimos que nosso sistema de ensino está fundamentado em falácias teóricas advindas das ciências sociais do século passado. A primeira dessas falácias é *equiparar a natureza da aquisição da linguagem oral* (inata, um processo psicogenético) *com a da escrita* (um aprendizado dependente de ensino explícito e sistemático). Hoje já se sabe que não existe um "processo psicogenético do desenvolvimento da escrita", constituído por uma sucessão de fases nas quais a criança elabora hipóteses sobre como funciona o sistema escrito. Tal equívoco tem amparado uma organização curricular caótica e contraproducente, na medida em que nega o ensino explícito, diretivo, progressivo e sistemático para favorecer "interações" da criança com "situações autênticas de uso da linguagem", procurando desenvolver nela comportamentos de leitor e de escritor...

A alfabetização hoje não considera que o aprendizado da leitura-escrita deve iniciar-se pelo seu nível básico: a compreensão de que a escrita representa a transcrição dos *sons da fala*. A compreensão do *princípio alfabético*, da correspondência entre letra e fonema, é a alma da alfabetização e deveria ser o centro do processo de ensino da língua escrita.[2] No entanto, tem sido negligenciada, abordada de maneira incidental nos currículos socioconstrutivistas, preocupados em abordar os aspectos discursivos dos textos e, a partir deles, "comportamentos de leitor e escritor" nos alunos... Isso tem deixado seqüelas que comprometem profundamente a capacidade de ler e escrever dos alunos, de maneira que vivemos uma epidemia de erros crassos de ortografia e de incapacidade de compreensão leitora.

2 Fernando C. Capovilla (org.), *Os novos caminhos da alfabetização infantil*. 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005, p. 62.

A neurociência da leitura já elucidou que as vias neurológicas da leitura seguem o trajeto *oposto* ao do "desensino" socioconstrutivista, que prioriza o nível discursivo. O trajeto da leitura no cérebro inicia-se com o reconhecimento visual das letras e palavras; passa pela associação da cadeia de letras com os sons (fonemas) correspondentes; segue com o reconhecimento acústico da palavra (acesso à pronúncia) e, depois disso, há o acesso ao significado. Iniciando o ensino pelo último nível da linguagem, o do significado, o ensino socioconstrutivista impede que as habilidades básicas que sustentam toda a compreensão e domínio da linguagem escrita — consciência fonológica, compreensão do princípio alfabético, leitura grafofonêmica e lexical — sejam desenvolvidas e os alunos chegam à segunda fase do ensino fundamental praticamente incapazes de aprender os conteúdos de morfologia e análise sintática. A abordagem global de ensino da língua favorece a consolidação da estratégia ideovisual de leitura, baseada no reconhecimento da forma global das palavras, ao invés da estratégia de decodificação grafofonêmica. Os alunos, portanto, não se alfabetizam adequadamente, e passam a ter muita dificuldade de compreender que as ocorrências ortográficas e morfológicas relacionam-se também ao aspecto sonoro das palavras. Além disso, a consolidação da estratégia global de leitura faz com que os alunos não acessem a pronúncia correta das palavras durante a leitura, pois se tornam incapazes de saber onde fica a sílaba tônica de cada palavra; também não conseguem relacionar os sinais de acentuação com a tonicidade das sílabas. A leitura-escrita, então, torna-se um desafio imenso, pois os textos apresentam-se como um mistério impreciso, obscuro, vago, confuso, cheio de palavras indecifráveis, na verdade, ilegíveis...

Sem sombra de dúvida, os três maiores desafios da educação brasileira hoje são:

1. Organizar toda a base curricular, desde a educação infantil, a partir das novas descobertas das áreas científicas do aprendizado e do comportamento humano, em especial as da psicologia cognitiva, psicolingüística e neurociências;
2. Desenvolver materiais didático-pedagógicos para cada ano escolar, com uma progressão de técnicas e práticas baseada nesses novos conhecimentos científicos sobre a natureza dos aprendizados humanos;

3. Atualizar a formação acadêmica dos professores alfabetizadores, intensificando sua especialização no estudo de disciplinas como fonética, fonologia, psicolingüística e psicologia cognitiva, ao invés de se permanecer ocupando a formação profissional desses docentes com conteúdos ideológicos inúteis e constraproducentes à prática pedagógica.

Inacreditavelmente, por mais que os profissionais da educação passem muito tempo — muito tempo mesmo! — discutindo as possíveis causas do mau desempenho dos alunos e de suas dificuldades em encontros, cursos de formação continuada e outras modalidades de "reflexão pedagógica", nada se fala sobre o que a ciência tem trazido para ajudar as crianças a aprender melhor. Embora a ciência atualmente, por meio de estudos experimentais em diversas áreas (psicologia cognitiva, psicologia evolucionista, psicologia social, economia e, claro, das neurociências),[3] já tenha superado muitos achismos e equívocos das ciências sociais,[4] a educação permanece inteiramente fundamentada em modelos teóricos pseudocientíficos, falaciosos e ideologizados das ciências sociais. Revestindo a alfabetização do aspecto político-ideológico, confundindo o domínio da linguagem verbal com o da linguagem escrita e, principalmente, ignorando as bases neurobiológicas desse aprendizado (socioconstrutivismo), os acadêmicos da área pedagógica brasileira permanecem defendendo e forçando o ensino da língua pelos seus últimos níveis: o semântico discursivo e o sócio-histórico. E continuam fazendo isso, a despeito das novas descobertas neurocientíficas e dos resultados catastróficos que a abordagem socioconstrutivista tem tido. A "nova" BNCC é prova disso: insiste num modelo curricular obsoleto e ideologizado cujo foco não é o ensino-aprendizagem de conteúdos, mas a modelagem de comportamentos "democráticos", "sustentáveis" e "cidadãos"...

3 E no Brasil já há excelentes trabalhos, cientificamente fundamentados, na área de alfabetização e que, infelizmente, permanecem à margem das referências bibliográficas utilizadas pelos sistemas públicos e particulares de ensino. Sugiro a leitura de todo o trabalho dos psicólogos Fernando C. Capovilla e Alessandra S. Capovilla, e dos materiais de alfabetização da lingüista Leonor Scliar-Cabral.

4 Araújo e João B. Oliveira (org.), *Educação baseada em evidências*. Brasília, DF: Instituto Alfa e Beto, 2014, p. 18.

Enquanto os países sérios investem em ciência da educação, o Brasil permanece promovendo o contraproducente modelo de ensino "histórico-crítico" progressista, e quem está pagando o preço por essa irresponsabilidade são as nossas crianças.

Referências bibliográficas

ABREU, Ana rosa et al. *Escola ativa: livro do professor*. Brasília, DF: FUNDESCOLA/SEF-MEC, 2000. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000591.pdf.

ABREU-TARDELLI, Lília S. e APÓSTOLO, Malu C. "O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas". *Revista Calidoscópio*. Unisinos, vol. XVI, n. 3, pp. 361–368, 2018.

ADAMS, M. Jager; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, Ingvar e BEELER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Ana Carolina. "Sentidos da formação para a prática: reflexões de uma professora alfabetizadora em formação" em Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel Cristina da Silva Frade (orgs.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

ANDRADE, Elizabete M. A. et al. "Eficácia de um programa de intervenção fônica para crianças com dificuldade de leitura e escrita", em *Revista Psicopedagogia*, Pinheiros, SP, Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. XXXI, n. 95, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862014000200005.

ARAÚJO, Aloísio P. (coord.). *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, 2011.

ASSOLINI, Filomena E. P. e TFOUNI, Leda V. "Letramento e trabalho pedagógico", em *revista eletrônica Acolhendo a alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, SP, USP, ano 1, n. 1, 2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/reaa/article/download/11446/13214/.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 49ª ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2007.

BARBOSA, Jaqueline P. e ROVAI, Célia F. *Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas*. São Paulo, SP: FTD, 2012.

BARBOSA, Priscila M. R. "Emília Ferreiro, Ana Teberosky e a Gênese da Língua Escrita", em *Revista CEDERJ*, Rio de Janeiro, RJ, Fundação CECIERJ, 2015. Disponível em: http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/emilia-ferreiro-ana-teberosky-e-a-genese-da-lingua-escrita. Acesso em: 14 dez. 2018.

BARBOSA, Viviane R.; GUIMARÃES, Sandra R. K. e ROSA, João. "O impacto do ensino de regras morfológicas na escrita". *Psico-USF*. Bragança Paulista, SP: USF, vol. XX, n. 2, pp. 309–321, 2015.

BARRERA, S. D. e MALUF, M. R. "Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental". *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 16(3), pp. 491–502, 2003.

BRASIL, Comissão de Educação e Cultura. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 2ª ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007.

BUCHWEITZ et al. "Brain activation for reading and listening comprehension: An fMRI study of modality effects and individual differences in language comprehension", em *Psychology & Neuroscience*, vol. II, n. 2, pp. 111–123, 2009. Disponível em:

http://www.ccbi.cmu.edu/reprints/Buchweitz_Just_Psych-Neurosci-2009_Read-Listen-reprint.pdf.

CAGLIARI, Luiz Carlos. "Alfabetização, o duelo dos métodos", em Ezequiel Theodoro Silva (org.), *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 66–67, 2007.

________________ *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

CAMPOS, Elísia Paixão. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia, GO: Cânone Editorial, 2014.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. e CAPOVILLA, Fernando C. "Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível sócio-econômico", em *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, UFRGS, vol. XIII, n. 1, pp. 7–24, 2000. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/PRC/VOL13N1/03.pdf.

________________ "Problemas de aquisição de leitura e escrita: efeitos de déficit de discriminação fonológica, velocidade de processamento e memória fonológica". *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: UERJ, ano 2, n. 1, pp. 26–50, 2002.

________________ "Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento" em Fernando C. Capovilla (org.), *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. São Paulo, SP: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, pp. 49–75, 2002.

________________ *Alfabetização: método fônico*. 5ª ed. São Paulo, SP: Memnon, 2010.

_____________ "Perfil cognitivo de crianças com atraso de escrita no International Dyslexia Test" em Newra T. Rota e César A. Bridi Filho, *Neurologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar.* Porto Alegre, RS: Artmed, pp. 282–297, 2015.

CAPOVILLA, Fernando C.; CAPOVILLA, Alessandra G. S.; MACEDO, Elizeu, C. "Rota perilexical na leitura em voz alta: tempo de reação, duração e segmentação na pronúncia". *Psicologia: Reflexão e Crítica.* Porto Alegre, RS: UFRGS, vol XIV, n. 2, pp. 409–427, 2001.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; GÜTSCHOW, Cláudia R. e CAPOVILLA, Fernando C. "Identificação de perfis cognitivos preditivos de dificuldades de leitura e escrita", em Elizeu Coutinho Macedo et al., *Tecnologia em (re)habilitação cognitiva 2002: um novo olhar para avaliação e intervenção.* Ipiranga, SP: Centro Universitário São Camilo, pp. 173–188, 2002.

_______________ "Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita". *Psicologia: Teoria e Prática.* São Paulo, SP: Editora Mackenzie, vol. VI, n. 2, pp. 13–26, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. e SUITER, Ingrid. "Processamento cognitivo em crianças com e sem dificuldades de leitura". *Psicologia em Estudo.* Maringá, PR: UEM, vol. IX, n. 3, pp. 449–458, 2004.

CAPOVILLA, Alessandra G. S., CAPOVILLA, Fernando C., SOARES, Joseli V. T. "Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com a consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita". *Psico-USF.* Bragança Paulista, SP: USF, v. IX, n. 1, pp. 39–47, 2004.

CAPOVILLA, Fernando C. (org.). *Os novos caminhos da alfabetização infantil.* 2ª ed. São Paulo, SP: Memnon Edições Científicas, 2005.

_______________ "Novas descobertas e poderosos recursos para alfabetizar bem ouvintes e surdos" em A. Trevisan et al., *Alfabetização e cognição.* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, pp. 91–125, 2011.

_______________ "Políticas de educação regular e especial no Brasil: sobre os perigos de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes" em *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva.* Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, pp. 190 e ss., 2011.

CAPOVILLA, Alessandra G. S.; DIAS, Natália M. e MONTIEL, José M. "Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar". *Psico-USF.* Itatiba, SP: USF, vol. XII, n. 1, pp. 55–64, 2007.

_______________ "Estudo fatorial dos componentes da leitura: velocidade, compreensão e reconhecimento de palavras". *Psico-USF.* Bragança Paulista, SP: USF, vol. XVII, n. 2, pp. 273–283, 2012.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. e DIAS, Natália M. "Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz".

Revista Psicopedagogia. Pinheiros, SP: Associação Brasileira de Psicopedagogia, vol. XXVIII, n. 87, pp. 306–320, 2011.

_________________ "Reconhecimento de palavras e compreensão de leitura: dissociação e habilidades lingüístico-mnemônicas preditórias". *Revista neuropsicologia Latinoamericana*. Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, vol. IV, n. 1, pp. 43–56, 2012.

CAPOVILLA, Alessandra G. S. et al. "Natureza das dificuldades de leitura em crianças brasileiras com dislexia do desenvolvimento", em revista eletrônica *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, SP, USP, vol. 1, n. 1, pp. 6–18, 2007. Disponível em: http://www.redalyc.org/home.oa.

CASELLA, Erasmo; AMARO JR., Edson e COSTA, Jaderson Costa. "As bases neurobiológicas da aprendizagem da leitura e escrita", em Aloísio P. Araújo (coord.), *Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro, RJ: Academia Brasileira de Ciências, pp. 37–78, 2011.

CASSANA, Mônica F. "Lingüística textual, enunciação e análise do discurso: limites e perspectivas para um mesmo objeto". *Revista Virtual de Letras*. Jataí, GO: UFG, vol. V, n. 1, pp. 60–78, 2013.

CAVALHEIRO, Laura G. et al. Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura". *Revista CEFAC*. São Paulo, SP: Abramo, vol. XII, n. 6, pp. 1009–1016, 2010.

CHAKUR, Cilene R. S. L. *A desconstrução do construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos*, Editora Unesp Digital, São Paulo, SP: 2014. Disponível em: http://books.scielo.org/id/hf4w9/pdf/chakur-9788568334485.pdf.

CHARTIER, Anne-Marie e HEBRARD, Jean. "Método silábico e método global: alguns esclarecimentos históricos". *História da Educação*. Pelotas, RS: ASPHE/FaE/UFPel, vol. X, pp. 141–154, 2001.

CUNHA, Maristela S. P. "Método fônico: na contramão da alfabetização", em *Anais da 29ª Reunião Anual da Anped Sul "Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos"*, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/?_ga=2.249993920.737657209.1560439904-772929199.1560439904.

DAMBROWSKI, Adriane B. et al. "Influência da consciência fonológica na escrita de pré-escolares", em *Revista CEFAC*, São Paulo, SP, Abramo, vol. X, n. 2, pp. 175–181, 2008. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1693/169313374006.pdf.

DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

DIAS, Natália M. "Alfabetização fônica computadorizada: usando o computador para desenvolver habilidades fônicas e metafonológicas", em *Psicologia escolar e educacional*, Campinas, SP, ABRAPEE, vol. X, n. 1, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000100017.

DINIZ, Neusa Lopes Bispo e PACHECO, Lílian Miranda Bastos. "Habilidades metafonológicas: algumas reflexões sobre o trabalho docente". *Revista Exitus*. Santarém, PA: UFOPA, vol. II, n. 1, pp. 201–216, 2012.

FEITOSA, Sônia C. S. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. São Paulo, SP: FE-USP, 1999.

FERRARI, Alceu Ravanello. "Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido" em Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

FERREIRA, Maria C. R. e FERNANDES, Susana M. R. "Desenvolvimento e Aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista". *Revista Psicologia da Educação*. São Paulo, SP: PUC-SP, vol. XXXIV, n. 1, pp. 37–62, 2012.

FLORES, Onici C. "A importância do conceito de fonema para formação de professores alfabetizadores", em *Revista Textura*, Canoas, RS, ULBRA, n. 31, pp. 6–7, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Simone/Downloads/1198-3223-1-PB.pdf.

FRADE, Isabel C. A. S. "Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais", em *Revista Educação*, Santa Maria, RS, UFSM, vol. XXXII, n. 1, pp. 21–40, 2007. Disponível em: http://www.ufsm.br/ce/revista.

________ *Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores*. Ministério da Educação: Ceale/FaE/UFMG, 2007.

________ "Alfabetização na escola de nove anos", em Ezequiel Theodoro (org.), *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 89–90, 2007.

GALLERT, Claudia, *Do sucesso da aprendizagem em alfabetização ou do retorno à inexistência sócio-histórica do sujeito da linguagem*. Cascavel, PR: Unioeste, 2013.

GOMES, Liliana; RAMOS, Rui e COIMBRA, Rosa L. "Segmentação morfológica e dificuldades de leitura em crianças com perturbação de leitura e escrita". *Calidoscópio*. São Leopoldo, RS: Unisinos, vol. XIV, n. 1, pp. 20–34, 2016.

GOODMAN, Kenneth e GOODMAN, Yetta. "Twenty Questions About Teaching Language" em *Educational Leadership*, pp. 437–442. Disponível em: https://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198103_goodman.pdf.

GOSWAMI, Usha. "Neuroscience, education and special education" em *British Journal of Special Education*, vol. XXXI, n. 4, pp. 175–183, 2004. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.0952-3383.2004.00352.x.

GOULART, Cecília. "A avaliação da alfabetização em pesquisas, práticas e políticas públicas: debatendo posições teórico-metodológicas", em Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

GOVERNO DO ESTADO DE SP. *Currículo do Estado de SP: linguagens e suas tecnologias.* Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. "A análise do discurso: conceitos e aplicações", em *Alfa Revista de Lingüística*, Araraquara, SP, Unesp, n. 39, pp. 13–21, 1995. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/107724.

GUEDES, M. C. R. e GOMES, C. A. "Consciência fonológica em período pré e pós alfabetização". *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê Letras e Cognição.* Niterói, RJ: UFF, n. 41, pp. 263–281, 2010.

GUEDOZ, Sueli e COSTA-HUBES, Terezinha C. "Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto". *Revista Trama.* Marechal Cândido Rondon, PR: Unioeste, vol. VIII, n. 16, pp. 125–138, 2012.

GUIMARÃES, Sandra R. K. e PAULA, Fraulein V. "O papel da consciência morfossintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita". *Educar em Revista.* Curitiba, PR: Editora UFPR, n. 38, pp. 93–111, 2010.

HARRIS, Violet. *Evaluating Children's Books for Whole-Language Learning.* Graduate School of Library and Information Science, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1993. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/4811124.pdf e https://www.ideals.illinois.edu/handle/2142/642.

ISCOA, Jesús Alegría. "El aprendizaje de la lectura y sus dificultades: un enfoque psicolingüístico", em A. Trevisan et al., *Alfabetização e cognição.* Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, pp. 51–69, 2011.

JOLIBERT, Josette. "Prefácio", em Maria Cecília O. (org.), *Leitura e escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos.* São Paulo, SP: Contexto, 2009.

JUSTINO, Maria Inês S. e BARRERA, Sylvia D. "Efeitos de uma intervenção na abordagem fônica em alunos com dificuldades de alfabetização". *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* Ribeirão Preto, SP: USP, vol. XXVIII, n. 4, pp. 399–407, 2012.

KLEIMAN, Angela B. "Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna", em *Revista Linguagem em (Dis)curso,* Tubarão, SC, Unisul, vol. VIII, n. 3, pp. 487–517, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf.

LEAL, Telma F. et al. "Currículo e alfabetização: implicações para a formação de professores", em Maria do Rosário L. Mortatti, e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

LEAL, Priscila R. et al. "Intervenção multissensorial e fônica nas dificuldades de leitura e escrita: um estudo de caso", em *Revista Psicopedagogia,* São Paulo, SP, vol. XXXIV, n. 105, pp. 342–353, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v34n105/11.pdf.

LEITE, Sergio Antonio da Silva & TASSONI, Elvira Cristina M. "Afetividade e ensino", em Ezequiel Theodoro Silva (org.), *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.* Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LEVITIN, Daniel J. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana.* Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.

MACHADO, Maria José M. C. *Implicações da consciência morfológica no desenvolvimento da escrita.* Instituto Politécnico de Lisboa/Escola Superior de Educação de Lisboa, 2011.

MACIEL, Francisca I. P. "As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil". *História da Educação.* Pelotas, RS: ASPHE/FaE/UFPel, vol. XI, pp. 147–168, 2002.

______________ "Alfabetização no Brasil: pesquisa, dados e análise", em Maria do Rosário L. Mortatti e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

MAGALHÃES, Justino. "Escolarização e literacias: os sentidos da alfabetização e a diversidade cultural", em Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

MEC. *Programa de formação continuada de professores, pró-letramento (MEC), pacto nacional de alfabetização na idade certa.* Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pro-letramento.

______________ *Programa de formação de professores alfabetizadores. Guia do formador.* Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf e http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf.

______________ *Pró-letramento alfabetização e linguagem: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental.* Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2008.

MEIRELES, Elisabeth, S. e CORREA, Jane. "Regras contextuais e morfossintáticas na aquisição da ortografia da língua portuguesa por crianças". *Psicologia: Teoria e Pesquisa.* Ribeirão Preto, SP: USP, vol. XXI, n. 1, pp. 77–84, 2005.

MELLO, Maria Cristina O. "O pensamento de Emília Ferreiro sobre alfabetização". Revista eletrônica *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa.* São Paulo, SP: USP, vol. 1, n. 2, pp. 85–92, 2007.

______________ "Emília Ferreiro (1935-) e a psicogênese da língua escrita", em Maria do Rosário Longo Mortatti et al. (org.), *Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil.* São Paulo, SP: Editora Unesp, pp. 245–275, 2015.

MENDONÇA, Onaide S. *Percurso histórico dos métodos de alfabetização.* Presidente Prudente, SP, Unesp/Faculdade de Ciências e Tecnologia – Departamento de Educação, 2011. Disponível em:

https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40137/1/01d16t02.pdf e http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40137.

MICOTTI, Maria Cecília O. "A construção da leitura e da escrita e o ensino", em Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, pp. 187–188, 2014.

_______________ *Leitura e escrita: como aprender por meio da pedagogia por projetos.* São Paulo, SP: Contexto, 2009.

MORTATTI, Maria R. L. e FRADE, Isabel C. S. A. (org.). *História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático.* São Paulo, SP: Editora Unesp/Oficina Universitária, 2014.

MOTA, Márcia M. P. E. e SILVA, Kelly, C. A. "Consciência morfológica e desenvolvimento ortográfico: um estudo exploratório". *Psicologia em Pesquisa.* Juiz de Fora, MG: UFJF, vol. I, n. 2, pp. 86–92, 2007.

MOTA, Márcia M. P. E. "O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura". *Psicologia em Estudo.* Maringá, PR: UEM, vol. XIV, n. 1, pp. 159–166, 2009.

MOTA, Márcia M. P. E. e SANTOS, Acácia A. A. "O papel da consciência morfológica na leitura contextual medida pelo Teste de Cloze". *Estudos de Psicologia.* Porto Alegre, RS: UFRGS, vol. XIV, n. 3, pp. 207–212, 2009.

MOTA, Márcia M. P. E. et al. "Desenvolvimento da morfologia derivacional nos primeiros anos do ensino fundamental". *Psicologia em Pesquisa.* Juiz de Fora, MG: UFJF, vol. VI, n. 1, pp. 13–18, 2012.

MOTA, Márcia M. P. E. e FREITAS JÚNIOR, Pedro V. "Há contribuições diferentes da morfologia derivacional e flexional para a escrita?". *Psicologia em Pesquisa.* Juiz de Fora, MG: UFJF, vol. VIII, n. 2, pp. 144–149, 2014.

_______________ "Algumas considerações a respeito do que as crianças sabem sobre a morfologia derivacional". *Interação em Psicologia.* Curitiba, PR: UFPR, vol. XII, n. 1, pp. 115–123, 2018.

NASPOLINI, Ana Tereza. *Tijolo por tijolo: prática de ensino de língua portuguesa.* São Paulo, SP: FTD, 2009.

NETTO, Tânia M. et al. "Sistemas de memória: relação entre memória de trabalho e linguagem sob uma abordagem neuropsicolingüística". *Revista Neuropsicologia Latinoamericana.* Sociedad Latinoamericana de Neuropsicología, vol. III, n. 3, pp. 34–39, 2011.

NUNES, Terezinha e BRYANT, Peter. *Leitura e ortografia: além dos primeiros passos.* Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

OLIVEIRA, João B. A. "Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do código alfabético". *Revista Ensaio: avaliação, políticas públicas,* Rio de Janeiro, RJ, CESGRANRIO, vol. XVIII, n. 69, pp. 669–710, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a03.pdf.

OLIVEIRA, João B. A. e BEARD, Roger. "Introdução", em *Ensino da Língua: o que dizem as evidências.* Brasília, DF: IAB, 2015.

OLIVEIRA, Bruno S. F. e JUSTI, Francis R. R. "A contribuição da consciência morfológica para a leitura no português brasileiro". *Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo, SP: Editora Mackenzie, vol. XIX, n. 3, pp. 270–286, 2017.

PINHEIRO, Geslani C. G. "Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a educação básica". *Revista Analecta*. Guarapuava, PR: UNICENTRO, vol. X, n. 2, pp. 11–25, 2009.

PINKER, Steven. *O instinto da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2004.

QUAH, May Ling. *The language experience approach in beginning reading instruction*. Singapore: Institute of Education – Teaching and Learning, 1999. Disponível em: https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/2820/1/TL-2-2-5.pdf.

QUEIROZ, J. T. *Uma investigação sobre a natureza da relação entre consciência morfológica, leitura e escrita*. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

REGO, Lúcia L. B. e BUARQUE, Lair L. "Consciência sintática, consciência fonológica e aquisição de regras ortográficas", em *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, UFRGS, vol. X, n. 2, pp. 199–217, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000200003&script=sci_abstract&tlng=pt.

REIS, Alexandra et al. "Literacia: modelo para o estudo dos efeitos de uma aprendizagem específica na cognição e nas bases cerebrais" em *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, pp. 23–35, 2011.

RIGATTI-SCHERER, Ana Paula. "Consciência fonológica e compreensão do princípio alfabético: subsídios para o ensino da língua escrita". *Letras de Hoje*. Porto Alegre, RS: PUCRS, vol. XLIII, n. 3, pp. 81–88, 2008.

ROCHA, Fábio T. & ROCHA, Armando F. "Mapeamento cognitivo durante a leitura de palavras", em A. Trevisan et al., *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, pp. 181–194, 2011.

RODRIGUES, Rosângela H. "Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas". *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC: Unisul, vol. IV, n. 2, pp. 415–440, 2004.

RODRIGUES, Sara C. M. V. *Relação entre consciência fonológica, consciência morfológica, natureza dos erros e o desempenho ortográfico*. Lisboa: ISPA Instituto Universitário, 2010.

ROJO, Roxane. "Letramentos e capacidades de leitura para a cidadania", em Maria Teresa A. Freitas e Sérgio Roberto Costa, *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2002.

ROJO, Roxane Helena R. & MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane e BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

SACRISTÁN, José G. (org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo, SP: Penso, 2013.

SANTOS, Ingrid; MELO, Monilly R. A. e ROAZZI, Antonio. *Consciência fonológica a alfabetização em crianças brasileiras: como esta relação tem evoluído?* Maringá, PR: CESUMAR, vol. XVIII, n. 2, pp. 211–221, 2016.

SANTOS, Maria José e BARRERA, Sylvia Domingos. "Impacto do treino em habilidades de consciência fonológica na escrita de pré-escolares". *Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, SP: ABRAPEE, vol. XXI, n. 1, pp. 93–102, 2017.

SAVAGE, John F. *Aprender a ler e a escrever a partir da fônica*. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. *Guia prático de alfabetização*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2003.

______________ "Repassando as relações entre alfabetização e cognição", em A. Trevisan et al., *Alfabetização e cognição*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, pp. 11–22, 2011.

______________ "Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura". *Letras de Hoje*. Porto Alegre, RS: PUCRS, vol. XLVIII, n. 3, pp. 277–282, 2013.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo, SP: Scipione, 2009.

SILVA, Thaís C. *Fonética e fonologia do português*. 7ª ed. São Paulo, SP: Editora Contexto, p. 77, 2003.

SILVA, Ainoã A. M. e MARTINS-REIS, V. O. "Influência da consciência morfológica na leitura e na escrita: uma revisão sistemática de literatura". *Revista CoDAS*, São Paulo, SP, Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, vol. XXIX, n. 1, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822017000100600&script=sci_abstract&tlng=pt.

SIMÕES, Darcilia. *Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo, SP: Contexto, 2016.

______________ *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Magda B. e MACIEL, Francisca (org.). Alfabetização: série o estado do conhecimento. Brasília, DF: MEC/Inep/Comped, n. 1, 2000.

SOARES, Ana Paula C. "Leitura, apropriação do sistema de escrita e consciência fonológica em turmas de educação de jovens e adultos (EJA)". *Anais do 17º COLE: Congresso de Leitura do Brasil*, Campinas, SP, Unicamp/ALB, 2009. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_1352.pdf.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon. "Os sentidos da alfabetização nas práticas de ensino de suas professoras bem-sucedidas em Várzea Grande – MT", em Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

SOUZA, Karine e GUARESI, Ronei. "Leitura e Atenção: um olhar sobre o *input* lingüístico sob a perspectiva psicolingüística", em *Estudos sobre leitura: psicolingüística e interfaces*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012.

STERNBERG, Robert J. *Psicologia cognitiva*. 4ª ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

SUASSUNA, Lívia. "A teoria sociointeracionista de Mikhail Bakhtin e suas implicações para a avaliação educacional", em *Ensaios da Pedagogia da Língua Portuguesa*, Recife, PE, Editora da UFPE, pp. 69–84, 2006. Disponível em http://www.pgletras.uerj.br/matraga/matraga15/matraga15a09.pdf.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TORRES, Mirta e CASTEDO, Mirta. *Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980–2010)*. Buenos Aires: Universidade Nacional de La Plata, Cadernos Cenpec, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/30861210/Panorama_das_teorias_de_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_na_Am%C3%A9rica_Latina_nas_%C3%BAltimas_d%C3%A9cadas_1980-2010_.

TRAVAGLIA, Luiz C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2009.

VELOSO, João. "A língua na escrita e a escrita da língua — Algumas considerações gerais sobre transparência e opacidade fonêmicas na escrita do português e outras questões". *Da investigação às práticas*. Escola Superior de Educação de Lisboa/Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais, vol. VI, n. 1, pp. 49–69, 2005.

WEISZ, Telma. "A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas", em Maria do Rosário Longo Mortatti e Isabel C. A. S. Frade (org.), *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília, SP: Oficina Universitária/Editora Unesp, 2014.

WILLINGHAM, Daniel T. *Por que os alunos não gostam da escola?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

WILSON, Edward. O. *Consiliência — a unidade do conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Campus, 1999.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Benedetti, Kátia Simone.
A falácia socioconstrutivista: por que os alunos brasileiros deixaram de aprender a ler e escrever / Kátia Simone Benedetti.
Prefácio de Dr. Vitor Haase
Campinas, SP: Kírion, 2020.

ISBN 978-85-94090-33-1

1. Educação 2. Alfabetização 3. Psicologia cognitiva
I. Socioconstrutivismo II. Métodos de alfabetização
III. Educação brasileira

CDD 370 / 372-41 / 153

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação – 370
2. Alfabetização – 372-41
3. Psicologia cognitiva – 153

Este livro foi composto em Adobe Garamond Pro
e impresso pela Daiko Gráfica, São Paulo-SP, Brasil,
nos papéis Chambril Avena 80 gr/m² e Cartão Triplex 250 gr/m².

"O relativismo pedagógico e a tendência de se problematizar quaisquer aspectos do processo ensino-aprendizagem levaram à completa **permissividade pedagógica**. A necessidade pós-modernista de discutir e tecer 'reflexões' sobre qualquer aspecto da realidade social serviu apenas para dificultar e obscurecer os objetivos e metas da ação pedagógica, retirando-lhe seus principais instrumentos de intervenção: transmissão de conteúdos, correção e avaliação. Não apenas não se ensina mais, esperando que as próprias crianças 'elaborem suas hipóteses' e 'construam seu conhecimento', como também não se corrige mais, esperando que as crianças o façam por si mesmas".

Os dois grandes flagelos da educação brasileira, seja pública ou privada, são a **indisciplina** e a **incapacidade de leitura e escrita** dos alunos, que chegam aos anos finais do ensino fundamental sem as noções mais básicas do processo de alfabetização. Isso é resultado da maneira como foram alfabetizados, e de como o ensino da língua foi abordado pelos currículos do ensino fundamental. São seqüelas decorrentes da **metodologia global socioconstrutivista** e da **abordagem sociointeracionista** do ensino de língua portuguesa, ambas inteiramente contrárias à natureza neurobiológica do aprendizado da escrita e da compreensão leitora.

Nesta obra, procuro trazer para a educação o que as ciências do cérebro, em especial a psicologia cognitiva e as neurociências da aprendizagem, têm descoberto sobre a natureza do aprendizado da leitura e da escrita, e esclarecer por que os alunos acabam chegando à universidade sem saber ler e escrever.

